

Biblioteca

Universidad de Sevilla

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

CE/68(2)

LA FACILITACION DEL CAMBIO EN LOS CENTROS ESCOLARES: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL PAPEL DEL DIRECTOR EN LOS PROCESOS DE GESTION Y MEJORA ESCOLAR.

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor por el ldo. José Manuel Coronel Llamas, dirigida por el Dr. D. Luis Miguel Villar Angulo.

Tomo II

Sevilla, 17 febrero de 1992.

CE-068-2

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
 BIBLIOTECA DE CIENCIAS

 Copia registrada para Tesis Doctoral
 al folio 38 número 115 de libro
 correspondencia 21 FEB. 1992
 Sevilla, _____

El Jefe del Negociado de Tesis,

Stina Laiffle

II^a PARTE

LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACION

CAPITULO 4: ENFOQUE Y METODOLOGIA DE INVESTIGACION

4.1 Introducción.

4.2 La investigación cualitativa, los enfoques interpretativo y crítico y el estudio de casos en educación.

4.3 El empleo del estudio de casos en nuestra investigación

Referencias

CAPITULO 4

ENFOQUE Y METODOLOGIA DE INVESTIGACION

4.1 Introducción

A partir de este momento pretendemos adentrarnos progresivamente, en el desarrollo de nuestra experiencia de investigación llevada a cabo. Es indudable la cantidad de interrogantes y reflexiones surgidas en este sentido, como fruto de nuestro acercamiento a la realidad educativa, a la experiencia de los centros escolares.

Por ejemplo, la situación actual de la investigación educativa, y el papel que desempeña en este contexto particular resulta un tema muy interesante para la reflexión, pero no quisiéramos detenernos demasiado sobre ello, entre otros asuntos, por la existencia de excelentes trabajos vinculados a estas cuestiones (Gimeno, 1985; Escudero, 1986, 1987; Stenhouse, 1987; Willower, 1987; De Miguel, 1988; Shulman, 1989; Biddle y Anderson, 1989; Fenstermacher, 1989).

Ello no quita para que a lo largo de las próximas páginas salgan a la superficie en determinados momentos del discurso sobre la experiencia de investigación, nuestras reflexiones y posicionamientos particulares, nuestros puntos de vista y opciones en las que hemos podido asentar nuestro trabajo.

De todos modos no queremos perder la oportunidad que nos brinda esta introducción para precisar algunas cuestiones relativas a la investigación educativa

que han influido y orientado, no cabe duda, el desarrollo de nuestra propia experiencia de investigación.

En primer lugar, creemos conveniente recuperar, en estos momentos, uno de los supuestos básicos de la investigación esgrimido en la introducción de nuestro trabajo. Nos referimos, en concreto a la **dimensión organizativa** en la que pretendemos situar la investigación educativa.

Hemos intentado tomar como referente y recuperar, en todo momento, el escenario organizativo, el contexto institucional en el que emergen, se sitúan y son susceptibles de análisis, reflexión y mejora, diversos tipos de fenómenos, eventos, acontecimientos y procesos, en la idea de generar conocimiento acerca de los centros escolares como espacios institucionales. En definitiva, hemos querido poner en relación investigación educativa y organización escolar. Los trabajos de Willower, 1987; Bates, 1988; De Miguel, 1988; Santos, 1989;, han sido inestimables referentes de apoyo conceptual.

Siguiendo a Willower (1987) podríamos señalar como tendencias de investigación observadas en el campo de la organización escolar las siguientes:

1) Diversificación y fragmentación como campo de estudio con la aparición de nuevas áreas y subáreas, especialización y nuevos términos.

2) Marcos de vida real, en el sentido de que la investigación atiende a la gente en sus entornos naturales, destacándose todo el aporte metodológico de la investigación cualitativa.

"Parece claro que la investigación de campo es un medio ideal para el desarrollo de cuestiones e hipótesis así como medio para capturar la riqueza de la vida organizativa y social. En cualquier caso, los estudios empíricos con métodos cualitativos, como otros estudios, son parte de un continuo proceso de investigación y se sitúan en la línea de valorar sus particulares contribuciones al conocimiento actual sobre organización escolar"(p.5).

3) Aprehesión de la propia complejidad organizativa, mediante áreas de especialización, progresos en dominios cuantitativos, empleo de modelos de contingencia, estrategias de triangulación, estudio de rasgos no racionales de la vida organizativa, esfuerzos por pensar dialécticamente abandonando el enfoque lineal...

4) Organización como instrumento, es decir, si las escuelas están para educar a los alumnos, la organización es el instrumento dispuesto a tal fin.

5) Valores y filosofía. Gran preocupación con los valores, en especial, el de la igualdad; atención al fenómeno de democratización de las escuelas; más interés

en las bases filosóficas de la investigación en organizaciones escolares que ayudan a legitimar la pluralidad y visionar los trabajos bajo amplios contextos.

Este tipo de acercamiento, por otra parte, se complementará con una visión más particular de los procesos objeto de estudio, desde el punto de vista de la experiencia personal del director del centro. Con ello, intentamos complementar e integrar tanto las dimensiones personal como organizativa en nuestra investigación.

* En segundo lugar, un acercamiento a la investigación, que postula la **indisociabilidad de la teoría y práctica** educativas y que, configurándose como eje vertebrador de aquellas, se dota de un sentido y propósitos, **orientados a la mejora** de la propia realidad, que permita la construcción de un contexto, de un espacio institucional que genere cierta propensión y disponibilidad para la mejora (Escudero, 1986).

* Finalmente, un intento de acercamiento a la realidad y naturaleza organizativa de los centros bajo el prisma y aportaciones provenientes de **dimensiones culturales y políticas**.

Los enfoques interpretativos y crítico nos sirvieron como referentes en el capítulo segundo a la hora de abordar la consideración de los centros escolares como organizaciones en las que se desarrollan procesos y dinámicas tendentes al cambio y mejora de la escuela. En este caso, es necesario volver a recuperar de nuevo, las inestimables aportaciones que prestan desde el punto de vista de la misma investigación educativa (Guba, 1985; Angus, 1986; Erdas, 1987; Escudero, 1987; De Miguel, 1988; Anderson, 1989; Elliot, 1990).

En nuestro caso, la investigación llevada a cabo pretende orientarse, básicamente, bajo un enfoque y metodología esencialmente cualitativo, tributarios de las corrientes de investigación interpretativa y crítica como marcos propiciatorios de una visión más subjetiva, contextualizada y en acción de los acontecimientos organizativos.

En definitiva pues, nuestra experiencia de investigación, intenta recuperar la dimensión organizativa de los fenómenos escolares y, asumiendo las relaciones entre teoría y práctica educativas, pretende orientarse a la mejora de éstas, optando en este sentido, por un acercamiento de corte cualitativo a los fenómenos objeto de estudio.

De todas formas, y al objeto de clarificar e ir profundizando en el desarrollo del estudio realizado, estimamos conveniente, sin ánimo de exhaustividad, por otra parte, realizar algunas consideraciones sobre la investigación cualitativa, en particular, en lo tocante al empleo o utilización de los estudios de casos. Con ello, quizás podamos fijar con más detalle su uso en nuestra experiencia de investigación.

4.2 La investigación cualitativa, los enfoques interpretativo y crítico y el estudio de casos en educación.

No cabe duda, ni es asunto que pueda prestarse a discusión la incuestionable influencia de la tradición y peso que el paradigma positivista ha ejercido en el campo investigación educativa. Pero también es cierto que la nota más distintiva este momento pos-positivista, es la ausencia de claridad en la articulación de las diversas alternativas y los problemas derivados de su puesta en práctica (Anderson, 1989; Brigley, 1990).

A pesar de contar con esta dificultad, lo cierto es que contamos con diversos enfoques que a lo largo de los años han generado un conocimiento y modos diferentes de acercarse a la realidad educativa.

Los enfoques interpretativo y crítico se sitúan en esta línea, y ofrecen un marco muy sugerente para la investigación en contextos y escenarios educativos. En la medida en que pretendemos situarlos como referentes para nuestra investigación quizás debamos prestarle atención, sin entrar en excesivas precisiones, a efectos de fundamentar nuestro trabajo.

En este sentido pueden servirnos los trabajos realizados por diversos autores, acerca de la investigación cualitativa en el ámbito educativo, dentro de la cual, pueden quedar incluidos ambos enfoques, y que simplemente comentaremos de forma sucinta al objeto de evitar excesivas redundancias a la hora de su descripción y caracterización.

Sobre las diversas tradiciones que orientan la perspectiva cualitativa pueden tomarse como referencias los trabajos de Cook y Reichardt, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Jacob, 1987, 1989; Erickson, 1989; Tesch, 1990; Sherman y Webb, 1990).

Así, por ejemplo, Jacob (1987) pone de relieve el modo en que varias tradiciones cualitativas como la psicología ecológica, etnografía holística, antropología cognitiva, etnografía de la comunicación e interaccionismo simbólico, entre otras, pueden tener repercusiones en la propia investigación educativa desde el punto de vista de la consideración de la naturaleza humana y de la sociedad, objeto de estudio y metodología utilizada.

Fetterman (1988), presenta una reflexión sobre el enfoque cualitativo en el campo de la evaluación educativa.

Hay que tener en cuenta que, precisamente fue en este contexto donde se realizaron los primeros intentos de aproximación de un enfoque originariamente oriundo de la psicología y sociología (Patton, 1980; Guba y Lincoln, 1981; Cook y Reichardt, 1986).

Tesch (1990), por su parte, distingue tipos de investigación cualitativa distinguiendo investigaciones que: estudian las características del lenguaje; cuyo propósito estriba en el descubrimiento de regularidades; cuyo objetivo radica en la comprensión del significado de textos y acciones y; aquella que se basa en la descripción.

Igualmente, presenta un esquema sobre la investigación cualitativa en educación que puede ser ilustrativo de la orientación que pretendemos ofrecer. El enfoque interpretativo englobaría a los conceptos de antropología y fenomenología, mientras que el enfoque crítico agruparía la teoría crítica y la investigación acción.

Particularizando sobre el enfoque interpretativo y sus aportaciones para la investigación sobre la enseñanza el trabajo de Erickson (1989) destaca una serie de condiciones a cumplir por este tipo de investigación (p.199):

"La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadosa y reflexiva para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores".

Otros trabajos han puesto de relieve una serie de condiciones observaciones y exigencias surgidas a partir de la puesta en práctica de este tipo de investigación (Wilson, 1977; Smith, 1982; Rist, 1982; LeCompte y Goetz, 1982; Bassegy, 1984; Guba, 1985; Eisner y Peshkin, 1990, Evers, 1991).

Por ejemplo, Guba (1984) señala las cuestiones de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, como condiciones de legitimidad metodológica en este tipo de investigación.

El libro editado por Eisner y Peshkin, agrupa en base a cuatro grandes bloques los temas preferentes desde el punto de vista de la investigación cualitativa:

1) Subjetividad y objetividad: Este tema es tratado en profundidad por autores como Philips, 1990; Roman y Apple, 1990, y Guba, 1990.

2) Validez: Grumet, 1990 y Wolcott, 1990. Por ejemplo, para éste último, preguntarse acerca de la validez en la investigación cualitativa es una cuestión inoportuna, en tanto el término sigue funcionando en el contexto de la tradición psicométrica. Por otro lado, el reciente trabajo de Evers, 1991, acerca del desarrollo de una teoría de la validez, nos ha clarificado bastante.

3) Generalización: Schofield 1990 y Donmoyer, 1990, exploran el significado de este término en el contexto de la investigación cualitativa y se preguntan si los criterios convencionales en la generalización no son los apropiados para los estudios cualitativos, qué criterios buscar entonces. Este último se centra en las relaciones entre generalización y estudio de caso único. En este sentido volveremos sobre él más adelante.

4) Ética: Los trabajos de Soltis, 1990 y Smith, 1990, abordan esta perspectiva desde una consideración filosófica y de investigación, respectivamente. Será una cuestión que abordaremos en las próximas páginas.

En definitiva, toda esta serie de condiciones ponen de manifiesto la necesidad de superar la mera descripción para adentrarnos en la comprensión de la propia realidad estudiada, que a la postre viene a significar la posibilidad de contribuir a la mejora de la práctica educativa (Chilcott, 1987).

Parrilla (1990) articula en torno a tres puntos esta afirmación:

1) Desde la comprensión y explicitación de las propias interpretaciones, valores y creencias se pueden y deben articular procesos y vías de mejora.

2) La lectura de informes sobre la experiencia e interpretaciones, de otros profesores, en otras clases, centros, o incluso contextos, puede ayudar, a los lectores de contextos similares a los investigados, a comprender, analizar, y/o contrastar lo que ellos mismos hacen, dicen o problematizan; a analizar los propios condicionantes y características de su situación y; a cuestionar cómo ésta influye en sus conductas.

3) Incluso para aquellos profesionales en formación, los informes de estudios interpretativos podrían tener una orientación hacia la mejora en la medida en que pueden permitir la familiarización de los estudiantes con la enseñanza y el marco general en que ésta se desarrolla.

Sin embargo, el enfoque interpretativo, a pesar de suponer avances considerables con relación a la tradición positivista, no escapa a ciertas limitaciones, en especial atribuidas precisamente, a su potencialidad para la transformación de la práctica educativa (Escudero, 1987). Giroux (1990), precisamente alude a

"la necesidad teórica y política de generar un marco de categorías que no sólo proporcionen nuevas formas de investigación educativas, sino estrategias alternativas y relaciones sociales en las que los profesores en todos los niveles de escolarización puedan redefinir la naturaleza de su trabajo intelectual e investigación" (p.194).

Acerca de las debilidades del enfoque interpretativo de investigación, Angus (1986) estima conveniente situarlas fundamentalmente en el discurso teórico sobre la sociedad y estructura social que existe más allá de la percepción de los actores. El empleo de la etnografía crítica en las escuelas debe ser capaz, según el autor, de cubrir la distancia establecida entre macro y micro-análisis al asumir la dialéctica entre la estructura social y la interacción social entre las personas. Mediación humana (human agency) y estructura social, conducta humana y estructura organizativa contempladas de modo integrado, nos permiten a su vez, integrar teoría y práctica educativas.

La excelente síntesis de Anderson (1989) sobre el uso de la etnografía crítica en educación insiste en destacar el hecho de que la construcción cultural del significado es, ineludiblemente, un asunto de interés político y económico.

En este sentido, las aportaciones de la nueva sociología de la educación británica, la fenomenología sociológica y el análisis social marxista se convierten en referentes conceptuales para el desarrollo de la etnografía crítica en el ámbito educativo.

De todas formas, aun reconociendo el débito del enfoque interpretativo en el campo de la antropología y sociología, el autor considera que los investigadores educativos se han movido dentro de una tradición metodológica legitimadora, en un intento de sistematizar y hacerla más científica, incluso invocando, en algunos momentos al lenguaje del positivismo (p.252).

Quizás un trabajo representativo de lo que venimos comentando sea el realizado por Donmoyer (1985) cuando emplea el metodo denominado "ethnographic semantics", para el estudio de la conducta de eficacia del director.

No quisiéramos terminar este breve comentario sin realizar una breve reseña sobre las aportaciones que dentro de la linea de investigación-acción se han desarrollado al ámbito de la investigación educativa y que, atendiendo al esquema propuesto mas arriba por Tesch (1990), quedaría incluida en el enfoque crítico.

Cohen y Manion (1984) entienden que la principal justificación para el uso de la investigación-acción en el contexto escolar sea la mejora de la práctica, y destacan cuatro rasgos a la hora de su puesta en acción (p.41-42):

* situacional: se vincula con el diagnóstico de un problema en un contexto particular y su resolución en ese contexto.

* colaboradora: aunque no necesariamente, los equipos de profesores e investigadores trabajan juntos en el proyecto.

* participativa: los miembros del equipo toman parte directa o indirectamente en su puesta en practica.

* autoevaluativa: las modificaciones se realizan dentro de la situación con la vista puesta en la mejora de la practica.

Por otro lado Elliot (1984, 1985), recoge las experiencias de un curso de formación y un proyecto de trabajo, respectivamente para reflexionar sobre este enfoque y sus potencialidades para la mejora de la practica educativa, asi como algunos dilemas que aparecen en el proceso de facilitación de la investigación-acción en las escuelas.

Por citar, algún ejemplo y, en relación al curso de formación realizado en el curso 77-78 se pusieron de relieve la importancia de aspectos como la necesidad de implicación de los profesores en los primeros pasos para asegurar la cooperación; la atención cuidadosa a las relaciones entre investigadores y profesores y sus implicaciones de cara a la cooperación, la importancia del apoyo de unidades

organizativas y externas al desarrollo de las experiencias y la tendencia al empleo de metodos cuantitativos en la recogida de datos al objeto de despersonalizar las situaciones.

Otros trabajos toman este enfoque visionándolo desde diferentes ópticas. Así, Wood (1988), se centra en las conexiones con la formación de profesores; Kelly (1989) repasa las cuestiones vinculadas con diversos dilemas éticos que aparecen en su puesta en práctica; Chisholm (1990) realiza algunas consideraciones políticas y metodológicas desde el punto de vista de los elementos contradictorios que el propio enfoque conlleva.

Retomando de nuevo a Anderson (1989), la revisión de estudios realizada por este autor orientados bajo la perspectiva crítica puede ser un indicador excelente de las tendencias observadas en el área de la etnografía crítica educativa.

Así, pueden destacarse cuestiones como la excesiva tendencia hacia la crítica social en los trabajos (raza, sexo y clase en diferentes subculturas) y el olvido de una teoría de la acción en la que los profesores puedan desarrollar alternativas a la práctica implícita en las estructuras organizativas y de las clases. En este sentido, son pocos los trabajos en los que aparezcan como objeto de estudio los propios protagonistas.

La tendencia, al parecer y no obstante, se encamina hacia el estudio de los profesionales de la enseñanza en acción.

Pueden constituir ejemplo de ello, Weiler (1988) y su estudio de las prácticas de profesoras y directoras mediante historias de vida y observaciones de clases o, en el campo de la formación del profesorado, los trabajos sobre resistencia de los profesores y procesos de socialización (Ginsburg y Newman, 1985; Goodman, 1985).

Igualmente dentro del enfoque crítico, Roman y Apple (1990), Glazer (1991) o Ten y Volman (1991), ponen énfasis en las aportaciones tanto metodológicas como de investigación de la teoría feminista en el campo educativo

En el área de la organización escolar tenemos pocos referentes. Señalar por su interés el trabajo del propio Anderson (1988) sobre los administradores y su papel de legitimadores y gestores del significado y realidad organizativa.

En definitiva, parece apuntarse cierta tendencia a ir más allá de las teorías y macroanálisis de producción y reproducción social dentro de las escuelas para considerar enfoques metodológicos diferentes y ampliar y reorientar los niveles de análisis.

El empleo de métodos de historia oral y narraciones de los informantes en las que se expresen sus voces y los modos en que construyen sus significados, el incremento, en consecuencia, de la investigación en colaboración y la negociación de los resultados de la investigación con los sujetos, pueden alejar la imagen de los investigadores observando e inmobilizados como si estuvieran viendo la televisión, por un apasionamiento e implicación con la realidad. En palabras de Anderson (1989, p.263),

"el futuro de las relaciones entre la teoría crítica social y los métodos etnográficos depende de un continuo diálogo entre la teoría social y la experiencia diaria del etnógrafo crítico en el campo".

En definitiva, este sucinto repaso a la corriente investigadora cualitativa en educación, tomando como referentes los enfoques interpretativo y crítico, de los que asumimos sus particularidades específicas, nos puede servir, al menos para poder situar el estudio de casos en su contexto de surgimiento y poder realizar algunas consideraciones sobre su uso en este tipo de investigación.

El estudio de casos no es privativo, como podemos imaginar del ámbito educativo y ha formado parte de trabajos realizados en diversos campos de las ciencias; antropología, sociología, psicología, derecho, economía, etc. Adelman, Jenkins y Kemmis (1984, p.93) precisan la circunstancia de que

"aunque los estudios de casos han supuesto una considerable contribución al corpus de conocimiento y saber práctica sobre la educación, con frecuencia han sido vistos con suspicacia y hostilidad".

La excelente revisión de literatura acerca del estudio de casos como estrategia de investigación en el campo educativo realizada recientemente por nuestros compañeros Carlos Marcelo y Angeles Parrilla (1991), en el Grupo de Investigación (GID), hace inútil cualquier intento por sistematizar, de nuevo, el campo de conocimiento sobre este tópico, de tal modo que para evitar caer en excesivas redundancias, sus comentarios nos servirán de guía para ordenar nuestra exposición que, dentro de los propósitos de este capítulo, persigue denonadamente, huir de repeticiones consabidas y concretar y detallar, en lo posible, la información relevante en la que apoyar nuestra experiencia de investigación.

Los referentes conceptuales en la caracterización del estudio de casos en educación, se inspiran fundamentalmente en las aportaciones provenientes de la tradición o enfoque interpretativo.

Los trabajos de Patton, 1980; Bogdan y Biklen, 1982; Walker, 1983; Hamilton, 1983; Nisbet y Watt, 1984; Adelman, Jenkins y Kemmis, 1984; Ball, 1984; Ying, 1984, 1987; Atkinson y Delamont, 1986, dan una buena muestra de ello.

En este sentido los investigadores se han apresurado a diferenciarlos de otros acercamientos. Así, Stenhouse (1987, p.83), estima necesario distinguir la investigación de estudios de casos de la realizada en muestras y entiende que

"el estudio de casos llega tras la recuperación de la cordura y de la receptividad: la capacidad de interpretar rápida y profundamente unas situaciones y de revisar las interpretaciones a la luz de la experiencia".

Hamilton (1985), especifica con más detalle esta distinción sobre la base de los siguientes puntos:

1) Los medios científicos versus los objetivos científicos: los fenómenos educativos determinan el método, y no viceversa.

2) Las cosas sociales versus los hechos sociales: el estudio de casos considera las cosas como hechos sociales, y no viceversa.

3) La complejidad versus la perplejidad: la tarea de la ciencia está no tanto en la explicación de la complejidad como en su eliminación.

4) Observaciones versus conceptos: las ideas (percepciones) son de un orden superior a los hechos (observaciones).

5) La generalización versus la interpretación en el contexto: en el mejor de los casos las generalizaciones llegan a ser observaciones-para-ser-explicadas, no conclusiones herméticas.

6) Las grandes muestras versus los aspectos idiosincráticos: la distinción entre los datos significativos e irrelevantes no tiene una conexión directa con el volumen o la cualidad de los datos disponibles.

Estas referencias, ponen de relieve que un estudio de caso no queda en la mera narración de un ejemplo interesante, sino que va más allá de la mera ilustración para convertirse en una investigación sistemática y en profundidad de la instancia objeto de estudio. Por otro lado suponen un acercamiento cualitativamente distinto a la consideración de la investigación, en nuestro caso, de entornos educativos.

Parrilla (1991, p.14-15), sintetiza acertadamente, en torno a siete expresiones, aquellas notas comunes y definitorias de los estudios de casos:

a) **Totalidad:** Los estudios de casos son totalidades holísticas. La integridad fenomenológica, subraya la necesidad de que exista acuerdo entre la delimitación -natural- del caso, tal y como lo define el investigador y los sujetos que lo conforman. Como tales, deben reflejar todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad.

b) **Particularidad:** Los estudios de caso entran de tal forma en el caso mismo que reflejan la peculiaridad, la idiosincrasia y el detalle local que diferencia a ese caso de otros similares, de forma tal que ofrece una imagen vívida y única de la situación.

c) **Realidad:** Un estudio de caso no es sólo una estrategia de acceso a la realidad para conocerla. No sólo informan (crean una imagen) sino que participan del tipo de problemas, paradojas, conflictos, situaciones y hechos reales que conforman el mismo (... forman parte de la misma realidad).

d) **Participación:** Esta característica hace referencia tanto al investigador como a los sujetos -participantes. Si los miembros del caso son participantes reales del mismo, (ellos construyen la realidad que se estudia), lo son también de la investigación. Pero también el investigador, con su presencia y permanencia en el campo, deviene en participante en el caso.

e) **Negociación:** En el transcurso de un estudio de caso se negocia el uso de la información obtenida, hasta los roles durante el estudio, pasando, claro está, por la negociación de perspectivas y significados entre los participantes. El alcance de la negociación es pues, muy amplio. Va mucho más allá del intento de otorgar validez al estudio. Conforman todo un estilo de trabajo y relación en el caso.

f) **Confidencialidad:** Ya que el estudio de caso implica a organizaciones, situaciones o personas de la vida real y los resultados del estudio pueden afectar a sus vidas, la investigación ha de plantearse en términos que no perjudique a los participantes. El anonimato y la negociación sobre el carácter público o privado de

la información, suelen ser las estrategias más utilizadas para asegurar la veracidad del caso sin perder en rigor analítico.

g) Accesibilidad: Es otra de las características definitorias del estudio de casos. Señala que la información derivada del estudio debe ser accesible a audiencias no especializadas.

Si un estudio de caso, pretende la comprensión de un ejemplo real, subrayando el significado de lo local y la subcultura, su difusión final ha de ser en términos que se ajusten a la misma. Un estudio de caso, a diferencia de otros estudios incluidos dentro de esta misma corriente investigadora, "pertenece" a los participantes en el mismo. Por eso, se insiste tanto en la literatura sobre el tema en la necesidad de utilizar un lenguaje común, que refleje la realidad estudiada en sus propios términos.

En relación a la tipología disponible en la literatura cabría tomar como referentes a la hora de elegir el tipo de estudio más apropiado a nuestras necesidades de investigación las clasificaciones de Guba y Lincoln (1981), Bogdan y Biklen (1982), Ying (1987) y Goetz y LepCompte (1988).

En el apartado siguiente intentaremos acotar en torno a estas taxonomías el tipo de estudio de caso empleado en nuestra experiencia de investigación.

Otra cuestión sobre la que es necesario realizar algún comentario se vincula con las ventajas e inconvenientes que pueden plantearse en el desarrollo de los estudios de casos. Al igual que cualquier metodología de investigación, obviamente pueden plantearse interrogantes de este tipo. Quizás sea, precisamente, el deseo de la investigación cualitativa, en general, de mostrar su diferencia con la tradición positivista la que ha obligado a enfatizar las virtudes pero también a reconocer sus propias limitaciones como metodología de investigación (Eisner y Peshkin, 1990).

También es cierto reconocer que la necesidad de plantear las cosas desde ángulos distintos a dicha tradición, ha facilitado la propia credibilidad de los estudios de casos como método de investigación.

Es incuestionable, por otra parte, el atractivo despertado en contextos educativos por esta metodología, circunstancia que redundará en su favor, máxime conociendo la complejidad que presentan este tipo de entornos.

Su conexión directa con la realidad y la acción, el reconocimiento de la complejidad de los contextos, la acumulación de información diversa para su reciclaje posterior, la accesibilidad de sus resultados, entre otros, (Adelman, Jenkins, y Kemmis, 1984), son reconocidos como puntos fuertes en la valoración de los estudios de casos.

Del mismo modo, hay que prestar atención y especial cuidado a diversas matizaciones en la valoración de este tipo de metodología.

Por ejemplo, el estudio de casos, por su propia naturaleza queda sujeto a diversas consideraciones éticas que deben estar presentes en todo momento y a lo largo de todas las fases de la investigación.

Burguess (1985, 1989) señala como dilemas éticos que suelen presentarse en la investigación educativa los vinculados, al patrocinio de la investigación; a las relaciones de investigación; la diseminación de los datos de investigación.

Particularizando en el estudio de casos, Simmons (1984, 1989) estima necesario el logro de un cierto equilibrio o balance entre lo público y lo privado. En este sentido apunta lo siguiente:

"Es importante, pienso, mantener un balance entre ambas instancias. En algunas ocasiones supondrá que ciertos datos considerados importantes por el investigador que comporten un alto riesgo para el individuo deban quedarse en los archivos. Por otra parte, esto significa que ninguna persona tiene el derecho de declarar como confidencial una información considerada de dominio público o, vetar información que ha sido manifestada por otros para su inclusión en un informe público" (1989, p.122).

Soltis (1990) partiendo de la idea de educación como un asunto moral, muestra cómo las diversas propuestas o aspectos vinculados con la descripción, evaluación, intervención y crítica, proyectan cada uno de ellos, tipos genéricos y específicos de asuntos y dilemas éticos.

Otras cuestiones vinculadas con los principios éticos que deben mantenerse en un estudio de caso giran, entre otros aspectos, en torno a una cierta y razonable accesibilidad a los documentos y personas, una autorización explícita para la reproducción de los informes; el empleo del principio de confidencialidad en los datos; acaloraciones previsas sobre los objetos de las entrevistas; negociación de los informes que, en ausencia de acuerdos deberán proseguir para su posterior corrección y negociación...

Asimismo, variables que afectan a la propia validez interna y externa de los estudios de casos, que quizás se aclaren profundizando más en su naturaleza y objetivos específicos; su escasa conexión con el discurso teórico.

Parrilla (1991), señala al respecto:

"El estudio de casos puede contribuir a la teoría al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionana con las percepciones de sentido común en la vida cotidiana" (p.21).

La falta de compromiso con el cambio o la consistencia y estabilidad de los datos, han sido igualmente asuntos objeto de especial atención a la hora de valorar los estudios de casos. En ambos casos, quizás las afirmaciones provengan de una excesiva sobrevaloración de las posibilidades que plantea esta metodología. Las limitaciones existen y deben asumirse por los investigadores pero no de forma determinista, sino conscientes de la posibilidad de su superación.

Refiriéndonos al componente metodológico en el estudio de casos, precisar que éste viene configurado por el empleo de instrumentos cuya aplicación se desarrollan igualmente en otras corrientes y disciplinas.

Tres grandes áreas podrían identificarse desde el punto de vista de su uso en el ámbito educativo: las entrevistas; observaciones; los documentos, registros y materiales.

* En relación a la entrevista, los trabajos de Spradley, 1979; Patton, 1980; Guba y Lincoln, 1981; Walker, 1983; Descombe, 1984; Wragg, 1984; Jones, 1985; Hedges, 1985 Taylor y Bogdan, 1986; Bell, 1987; Woods, 1987; Goetz y LepCompte, 1988, y Hewton, 1988, nos han servido de apoyo.

* Para la observación han resultado especialmente útiles las apreciaciones de Spradley, 1980; Patton, 1980; Bogdan y Biklen, 1982; Walker, 1983; Bastin, 1985; Taylor y Bogdan, 1986; Bell, 1987; Woods, 1987; Goetz y LepCompte, 1988; Evertson y Green, 1989; Erikson, 1989.

* Acerca de documentos, registros y materiales, las sugerencias aportadas por Bogdan y Biklen, 1982; Burgess, 1984; Walker y Wiedel, 1985; Taylor y Bogdan, 1986; Bell, 1987 Woods, 1987; Ying, 1987, han resultado de una inestimable ayuda.

En suma, contamos con un volumen considerable de trabajos que dedican especial atención a justificar metodológicamente no sólo el estudio de casos sino la investigación cualitativa en general. Además contamos con una rica tradición, experiencias y estudios realizados desde diversas disciplinas y en diferentes

contextos (Jacob, 1987, 1989) que muestran la variedad de fórmulas metodológicas posibles en función de las situaciones específicas planteadas.

A esto, debemos añadir, que gran parte de la literatura revisada en los capítulos II y III, toman como referente de investigación el estudio de casos, tal y como hemos ido precisando en su momento.

En nuestro contexto más próximo, por otro lado, se han desarrollado, asimismo, trabajos utilizando esta metodología (González, 1985; Coronel, 1986; García, 1987; Sabirón, 1990; Sabirón y Lozano, 1990). Más recientemente el Grupo de Investigación didáctica de la Universidad de Sevilla (GID) viene trabajando especialmente en esta línea y fruto de ello podemos recoger los estudios de casos desarrollados por Sánchez, 1989; Llinares, 1989; Mingorance, 1991; Estebaranz, 1991; Parrila, (en prensa).

De todos ellos, hemos recogido algunas sugerencias que han orientado el estudio de casos realizado en nuestra experiencia de investigación. Quizás sea el momento de hacer más explícito su desarrollo.

4.3 El empleo del estudio de casos en nuestra experiencia de investigación.

El desarrollo de nuestro trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación cualitativa y toma como referente básico el estudio de la experiencia llevada a cabo en un centro escolar de la provincia de Sevilla.

Los referentes conceptuales en los que nos basamos, (liderazgo escolar y cambio educativo) quedaron esbozados en los capítulos 2º y 3º, dedicados a la revisión de la literatura. La justificación de ambos tópicos se realiza en función de los objetivos de investigación propuestos: queríamos conocer cómo se articulan dinámicas organizativas tendentes a la gestión y mejora de la escuela y poner de relieve el papel que ciertos agentes desempeñan en este sentido.

La complejidad de tal proceso, las dificultades de tiempo y obligaciones docentes del investigador, la "tradición" investigadora en el contexto próximo, el

empleo de esta estrategia en un trabajo anterior realizado por el propio investigador, la necesidad de seguir profundizando en este enfoque y metodología de investigación, el devenir de los acontecimientos, y una serie de coincidencias y circunstancias determinaron, a la postre, la elección del estudio de casos como estrategia de investigación, además en una doble consideración: se trata de "un estudio de casos sobre un estudio de casos". Trataremos de explicarnos.

El desarrollo de nuestra experiencia de investigación partió de un proyecto de trabajo en colaboración entre el Centro escolar y un equipo de agentes externos provenientes de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Como consecuencia de ello surgió la necesidad de estudiar con más detalle ciertos procesos y eventos organizativos en los que el trabajo de algunas personas parecía jugar un papel importante y decisivo. En nuestro caso, particularizamos en la figura del director del centro.

Por lo tanto, se trata de un estudio de casos sobre la experiencia llevada a cabo en un centro, fruto de la cual, nos exigió, a la vez, un examen más detallado y sistemático de la figura del director del centro.

Es pues, un estudio de casos holístico, centrado en la figura del director, como consecuencia de la experiencia de investigación a nivel de centro. Es necesario insistir, por tanto, que nuestro estudio emerge y es consecuencia del trabajo desarrollado en el marco institucional. Pero es un estudio de caso singular, individual, de una persona en un contexto educativo particular y específico.

Lo personal y lo organizativo inevitablemente se intercalan a lo largo de nuestra experiencia de investigación.

Así pues, aquí, el estudio de casos se desarrolla a lo largo de dos grandes fases o etapas bien diferenciadas :

a) En la primera se toma el centro escolar como objeto de investigación en base a un trabajo en colaboración entre agentes externos y un grupo de profesores del centro. En esta primera fase de contacto inicial, nuestro papel era de asesor externo al proceso.

Los referentes conceptuales y el proceso seguido obedecen a las líneas dibujadas en el capítulo segundo (p. 92 y ss.), cuando nos referimos a las estrategias para el desarrollo del cambio en centros educativos, en concreto, al Desarrollo Organizativo (véanse por ejemplo, Dalin y Rust, 1983; Schmuck y Runkel, 1985; Burke, 1988), la Revisión Basada en la Escuela y la Colaboración (Bollen, 1987; Hopkins, 1986, 1988; Holly y Southworth, 1989 Southworth, 1989; Area y Yanes, 1990; Escudero, 1990, 1990).

La segunda fase, comienza de forma paralela y se ocupa del estudio del caso individual del director del centro, lo que origina una reorientación en el desarrollo de nuestro rol, esta vez, de investigador propiamente dicho. Esta fase, se convierte en el objetivo de investigación que presentamos y será sobre la que documentaremos con más detalles el desarrollo seguido.

Por señalar las orientaciones básicas, el estudio de caso se construye en base a dos grandes referentes: el personal y el organizativo. Ambos, toman como eje configurador la perspectiva individual del director del centro mediante la reconstrucción e interpretación de los procesos que configuran la política de gestión escolar.

En este sentido las sugerencias aportadas en el trabajo de Bommley (1986) sobre el estudio de casos individuales nos han resultado especialmente útiles para nuestros propósitos.

Intentamos cubrir la dimensión personal acercándonos al apartado autobiográfico, su importancia en la determinación del desarrollo profesional del director, en concreto, su proyección en los acontecimientos y circunstancias que conllevan el acceso a la función directiva, y su influencia en el periodo propiamente de gestión escolar.

Los estudios de Butt, Raymond, y Yamagishi, 1988; Butt y Raymond, 1989; Raymond, Butt y Townsend, 1989; Butt y Raymond, 1989; Butt, 1989; Townsend, Butt y Engels, 1990; Butt, Townsend y Raymond, 1990; Butt, 1990; Butt, Raymond y Townsend, 1990; Campbell, 1990; Butt, 1991, han sido la base sobre la que hemos construido este punto dedicado a la exploración de los aspectos autobiográficos en la vida del director del centro.

La dimensión organizativa se relaciona estrechamente con la configuración de procesos que determinan la política de gestión escolar desarrollada a lo largo de la etapa en la que el director se encuentra al frente de la organización.

Ciertas realizaciones y cambios han podido deducirse y observarse como consecuencia de las actividades puestas en marcha. El desarrollo de la gestión escolar asociado a una serie de cambios introducidos es objeto de atención preferente. A tal efecto, no hemos seguido rigurosamente ningún modelo o esquema para la interpretación de la información recogida.

No obstante, es preciso decir aquí, la influencia ejercida por los trabajos, estudios y experiencias que tomando como base el modelo CBAM para la gestión del cambio en los centros educativos (ver cap. II, aptdo. 3.2.3.6) han posibilitado un acercamiento, no sólo a la comprensión de los procesos de gestión escolar, sino sobre todo al modo de intervenir y facilitar el cambio en los mismos y el papel que ciertos facilitadores desarrollan en este sentido.

Quisiéramos destacar, especialmente, los trabajos de Hall y Hord, 1984; Hord, 1987; Hall y Hord, 1987; Hord y otros, 1989; Van den Berg, 1990, 1991; Loucks-Horsley, 1991 así como sus comentarios y facilitación de material documental.

Esta dimensión organizativa vinculada a la gestión de procesos no queda en absoluto circunscrita y constreñida a la visión que de ella proyecta el director. Al objeto de poder recoger evidencias, constatar opiniones y visiones de los procesos y eventos relacionados con la gestión escolar nos hemos acercado a otros agentes educativos vinculados estrechamente con esta cuestión: profesores, alumnos, agentes externos y padres han constituido una fuente inestimable de información que nos puede facilitar la tarea de construir nuestro estudio de caso.

En definitiva, por un lado, tenemos dos fases diferenciadas y complementarias: la desarrollada a nivel de centro y la centrada en la figura del director. Por otro, tenemos dentro de esta última una bipolaridad entre lo personal y organizativo a la hora del análisis de los procesos de gestión escolar junto con la aportación de otros agentes implicados en los mismos.

El empleo de entrevistas, observaciones y conversaciones informales, la utilización de documentos y otros materiales, el desarrollo de un diario de visitas y la estancia y vivencia con los participantes han constituido las bases desde el punto de vista de las estrategias metodológicas para la recogida de información. Las referencias citadas en páginas anteriores pueden servir como indicadores generales, si bien, a lo largo del proceso de investigación, detallaremos en su momento, el uso

dado a cada una de las estrategias empleadas, así como el procedimiento empleado para su análisis.

El estudio de casos, en nuestra experiencia de investigación queda configurado por un acercamiento a los procesos de gestión escolar a través de la visión del director del centro. El ejercicio de liderazgo por parte de éste y una serie de realizaciones y cambios asociados a ese periodo de gestión han contribuido a la mejora de la escuela como organización. Se trata de evaluar el papel y las funciones de ciertos agentes implicados en la tarea de llevar adelante el cambio en las escuelas.

El próximo capítulo lo dedicaremos a construir el proceso de investigación encaminado a tal propósito. Será el momento oportuno de precisar y ajustar con más detalle diversas cuestiones hasta el momento simplemente esbozadas o tratadas superficialmente; será el momento de profundizar en lo que realmente hemos hecho.

REFERENCIAS

- Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmins, S. (1984). Rethinking case study. En Bell, J. y otros. **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 93-102.
- Anderson, G. (1988). **A legitimation role for the school administrator: A critical ethnography of elementary school principals**. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. **Review of Educational Research** 59, (3) 249-270.
- Angus, L. (1986). Developments in ethnographic research in education: from interpretive to critical ethnography. **Journal of Research and Development in Education**, 20 (1) 59-67.
- Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. **Qurriculum**, 1 51-78.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (1986). Bread and dreams or bread and circuses? A critique of "case study" research in education. En Hammersley, M. (Ed). **Controversies in classroom research** Milton Keynes, Open University Press 238-255.
- Ball, S. (1984). The case study research in education. En Hammersley, M. (Ed). **The ethnography of schooling: methodological issues** Chester: Bemrose Press 77-104.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. **Educator**, 10 51-78.
- Bassey, M. (1984). Pedagogical research: on the relative merits of search for generation and study of single events. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 103-123.
- Bastin, R. (1985). Participant observation in social analysis. En Walker, R. (Ed). **Applied qualitative research**. Vermont: Gower 92-101.

-
- Bates, R.J. (1988). **Is there a new paradigm in educational administration?**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed). **La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós/MEC 93-148.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn & Bacon.
- Bollen, R. (1987). School-Based Review in the context of educational policy. En Hopkins, D. (Ed). **Improving the quality of schooling**. London: Falmer Press; 21-27.
- Brigley, S. (1990). Critical paradigms: some problems of implementation. **British Educational Research Journal**, 16 (1) 29-40.
- Bromley, D. (1986). **The case-study method in psychology and related disciplines**. New York: John Wiley and Sons.
- Burgess, R. (1984). Keeping a research diary. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 198-205.
- Burgess, R. (Ed) (1985). **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press.
- Burgess, R. (Ed) (1989). **The ethics of educational research**. London: Falmer Press.
- Burke, W.W. (1988). **Desarrollo organizacional: punto de vista normativo**. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). **Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' knowledge (Notes 1,2)**. Annual meeting of the A. E.R.A., New Orleans.
- Butt, R. (1989). An integrative function for teachers' biographies. En Milburn, G. y otros (Eds): **Reinterpreting curriculum research: images and arguments**. London, Ontario: Falmer Press and Althouse Press.
- Butt, R. (1990). **Autobiographic praxis and self-education: from alienation to authenticity**. Documento Fotocopiado.

-
- Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. En Huberman, M. (Ed). *Research on teachers' professional lives. International Journal of Educational Research*, 13 403-420.
- Butt, R., Raymond, D. y Townsend, D. (1990). *Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories*. Annual meeting of the A. E.R.A., Boston MA.
- Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 255-268.
- Campbell, J. (1990). Inside lives: the quality of biography. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds): *Qualitative research in education: focus and methods* London: Falmer Press 59-75.
- Cohen, L. y Manion, L. (1984). Action Research. En Bell, J. y otros: *Conducting small-scale investigations in educational management* London: Open University Press 41-57.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1987). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coronel, J.M. (1986). *El pensamiento de los profesores noveles: problemas percibidos y estrategias de acción*. Salamanca, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura.
- Chilcott, J. (1987). Where are you coming from and where are you going? The reporting of ethnographic research. *American Educational Research Journal*, 24 (2) 199-218.
- Chisholm, L. (1990). Action research: some methodological and political considerations. *British Educational Research Journal*, 16 (3) 249-257.
- Dalin, P. y Rust, V. (1983). *Can schools learn?*. Oxford: NFER-NELSON.
- Descombe, M. (1984). Interviews, accounts and ethnographic research on teachers. En Hammersley, M. (Ed): *The ethnography of schooling: methodological issues*. Chester: Bemrose Press 105-128.
- Donmoyer, R. (1985). Cognitive Anthropology and research on effective principals. *Educational Administration Quarterly*, 21 (2) 31-57.

-
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education** New York: Teachers College Press 175-204.
- Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds) (1990). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press.
- Elliott, J. (1990). Educational research in crisis: performance indicators and the decline in excellence. **British Educational Research Journal**, 16 (1) 3-18.
- Elliott, J. (1984). Implementing school-based action research. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open Univ. Press 58-71.
- Elliott, J. (1985). Facilitating action reseach in schools: some dilemmas. En Burgess, R. (Ed): **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press, 235-262.
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. **Revista de Educación**, 284 159-195.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós/MEC 195-302.
- Escudero, J.M. (1986). Innovación e investigación educativa. **Revista de Innovación e investigación educativa**, 1 5-44.
- Escudero, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 3 5-39.
- Escudero, J.M. (1990a). **Formacion centrada en la escuela**. Ponencia presentada Jornadas sobre el Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas. La Rabida, Huelva.
- Escudero, J.M. (1990b). **El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración**. Conferencia I Congreso Interuniv. Organización Escolar, Barcelona 26-28 Sep.
- Estebaranz, A. (1991). **Curriculum y valores: Estudio etnográfico de la escuela en Sevilla**. Grupo Investigación Didáctica (GID) Univ. de Sevilla.

-
- Evers, C. (1991). Towards a coherentist theory of validity. **International Journal of Educational Research**, 15 521-536.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación** Barcelona: Paidós/MEC 303- 422.
- Ewert, G. (1991). Habermas and Education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. **Review of Educational Research**, 61 (3) 345-378.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos** Barcelona: Paidós/MEC
- Fetterman, D.M. (1988). Qualitative approaches to evaluating education. **Educational Researcher**, 17 (8) 17-23.
- García, E. (1987). **Pensamientos de los profesores sobre la evaluación. Una teoría prácticab.** Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral Inédita.
- Geertz, C. (1989). **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1985). La planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad.. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds): **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal.
- Ginsburg, M. y Newman, K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. **Journal of Teacher Education**, 36 49-54.
- Glazer, J. (1991). Feminism and professionalism in teaching and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 27 (3) 321-342.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata.
- González, M.T. (1985). **Innovación educativa, pensamiento y reacción del profesorado: el caso de los programas renovados de ciclo medio en la región de Murcia.** Tesis Doctoral inédita.

-
- Goodman, J. (1985). Field-based experience: A study of social control and student teachers' response to institutional constraints. **Journal of Education for Teaching**, 11 26-49.
- Grumet, M. (1990). On daffodils that come before the swallow dares. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education** New York: Teachers College Press 101-120.
- Guba, E. (1990). Subjetivity and objetivity. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qaulitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 74-91.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). **Effective evaluation**. San Fco: Jossey Bass.
- Guba, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Pérez, A. y Gimeno, J. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal 148-165.
- Hall, G. E. y Hord, S. M. (1987). **Change in schools. Facilitating the process**. New York: Suny Press,.
- Hall, G. y Hord, S. (1984). Analyzing what change facilitators do: The Intervention Taxonomy. **Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization** 5 (3) 275-307.
- Hamilton, D. (1985). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio decasos en la investigación. En Pérez, A. y Gimeno, J.(Eds) **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal 139-147.
- Hamilton, D. (1983). Some contrasting assumptions about case study research and survey analysis. En Simons, H. (Ed): **Towards a science of the singular**. Norwich: CARE 76-92.
- Hedges, A. (1985). Group interviewing. En Walker, R. (Ed): **Applied qualitative research**. Vermont: Gower 71-91.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989). **The developing school**. London, Falmer Press.
- Hopkins, D. (1988). **Doing school based review. Instruments and guidelines**. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. (1986). **Procesos y roles en la revisión basada en la escuela: una matriz**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de la Innovación Educativa. Murcia.

-
- Hord, S. (1987). **Evaluating educational innovation**. New York: Croom Helm.
- Hord, S.M., Rutherford, W.L., Huling-Austin, L. y Hall, G. (1989). **Taking charge of change**. Austin: ASCD, Southwest Educational Development Laboratory.
- Huberman, M. (Ed) (1989). Research on teachers' professional lives. **International Journal of Educational Research**, 13 341-466.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. **Review of Educational Research**, 57 (1) 1-50.
- Jacob, E. (1989). Qualitative research: A defense of traditions. **Review of Educational Research**, 59 (2) 229-235.
- Johnston, J., Marder, J. y Sheffield, P. (1990). Educational research and educational practice: bridging the gap. **Journal of Education for Teaching**, 16 (1) 83-90.
- Jones, S. (1985). Depth interviewing. En Walker, R. (Ed): **Applied qualitative research** Vermont: Gower 45-54.
- Kelly, A. (1989). Education or indoctrination? The ethics of school based action research. En Burgess, R. (Ed): **The ethics of educational research**. London: Falmer Press, 100-113.
- LeCompte, M.D. y Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. **Review of Educational Research**, 52 (1) 31-60.
- Loucks-Horsley, S. (1991). **Facilitating change at school level: where the rubber hits the road**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness, The Netherlands.
- Llinares, S. (1989). **Las creencias sobre la naturaleza de las Matemáticas y su enseñanza en estudiantes paraprofesores de primaria**. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral inédita.
- Marcelo, C., Parrila, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En Marcelo, C. y otros: **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones 11-74.
- Miguel M. de (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. **Revista de Investigación Educativa**, 7 (13) 21-56.

-
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). **Qualitative data analysis**. Beverly Hills: Sage.
- Mingorance, P. (1991). **Metáfora y pensamiento profesional**. Grupo de Investigación Didáctica, Univ. de Sevilla.
- Nisbet, J. y Watt, J. (1984). Case study. En Bell, J. y otros: **Conducting samll-sclase investigations in educational mamagement**. London: Open University Press 72-92.
- Parrilla, A. (1990). **La integración escolar como experiencia institucional: Estudio cualitativo del programade integración del C.P. Reina Sofía de Moron de la Frontera**. Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral.
- Patton, M (1980). **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage Pub.
- Phillips, D. (1990). Subjectivity and objetivity: An objetive inquiry. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press, 19-37.
- Raymond, D., Butt, R. y Townsend, D. (1989). **Contexts for teacher development: insights from teachers' stories**. International Conference on Teacher Development, OISE, Feb.
- Rist, R. (1982). On the aplication of ethnographic inquiry to education: procedures and possibilities. **Journal of Research in Science Teaching**, 19 (65) 439-450.
- Roman, L. y Ale, M. (1990). Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist aroaches to subjectivity in ethnographic research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 38-73.
- Sabirón, F. (1990). **Evaluación de Centros Docentes: Modelo, aplicaciones y guía**. Zaragoza: Central de Ediciones, S.L.
- Sabirón, F. (1990). El estudio de casos como estrategia de investigación. En Sabirón, F. **Evaluacion de centros docentes: modelo, aplicaciones y guía**. Zaragoza: Central de Ediciones 25-68.
- Sabirón, F. y Lozano, A. (1990). **El estudio de casos en la evaluación de centros escolares: presentación y revisión de algunas dificultades**. Actas Jornadas sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organnizativas, La Rábida 8-10 Feb.

-
- Sánchez, M.V. (1989). **Los constructos de dos estudiantes para profesores de primaria acerca de las Matemáticas y su enseñanza. Influencia de las prácticas.** Universidad de Sevilla: Tesis doctoral inédita.
- Santos, M.A. (1989). **Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela.** Universidad de Málaga: Secretariado Publicaciones.
- Schmuck, R. y Runkel, P. (1985). **The handbook of organization development in schools.** Palo Alto: Mayfield.
- Schofield, J. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education.** New York, Teachers College Press 201-232.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza I: Enfoques teorías y métodos.** Barcelona, Paidós/MEC 9-92.
- Simons, H. (1989). Ethics of case study in educational research and evaluation. En Burgess, R. (Ed): **The ethics of educational research.** London: Falmer Press 114-138.
- Simons, H. (1984). Ethical principles in school self evaluation. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management.** London: Open University Press 123-132.
- Smith, L. (1990). Ethics in qualitative research: An individual perspective. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education.** New York: Teachers College Press 258-276.
- Smith, M.L. (1982). Benefits of naturalistic methods in science education. **Journal of Research in Science Teaching**, 19 627-638.
- Soltis, J. (1990). The ethics of qualitative research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education.** New York: Teachers College Press 247-257.
- Southworth, G. (1989). Primary headship and collegiality. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management.** Milton Keynes: Open University Press 45-57.
- Spradley, J. (1979). **The ethnographic interview.** New York: Holt, Rinehart & Winston.

-
- Spradley, J. (1980). **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stenhouse, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.
- Ten, G. y Volman, M. (1991). Conceptualising gender differences in educational research: the case of the Netherlands. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (3) 309-321.
- Tesch, R. (1990). **Qualitative research: analysis types and software tools**. London: Falmer Press.
- Townsend, D., Butt, R. y Engels, S. (1990). **Collaborative autobiography, action research and professional development**. Annual meeting of the A. E.R.A., Boston, MA.
- Van den Berg, R. (1983). **The functioning of school principals in relation to large-scale change efforts in the Netherlands**. Annual meeting of the A. E.R.A., Montreal.
- Van den Berg, R. (1991). **CBAM in the Netherlands: state of art and perspective**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness, The Netherlands.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. y Hamilton, D. (Eds): **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea 42-82.
- Walker, R. (Ed) (1985). **Applied qualitative research**. Vermont: Gower.
- Walker, R., Wiedel, J. (1985). Using photographs in a discipline of words. En Burgess, R. (Ed): **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press, 191-216.
- Weiler, K. (1988). **Women teaching for change: Gender, class & power**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Educational Research**, 47 245-266.
- Willower, D.J. (1987). Inquiry into educational administration: The last twenty five years and the next. **Journal of Educational Administration** 25 (1) 12-28.

-
- Wolcott, H. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 121-152.
- Woods, P. (1987). **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1988). Action research: a field perspective. **Journal of Education for Teaching**, 14 (2) 135-150.
- Wragg, E. (1984). Conducting and analysing interviews. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 177-197.
- Ying, D. (1987). **Case Study research. Design and methods**. Beverly Hills: Sage Pub.

CAPITULO 5: PROCESO DE INVESTIGACION

5.1 Inicio de la experiencia: la fase del contacto inicial.

5.1.1 Introducción.

5.1.1.1 Los comienzos del trabajo.

5.1.1.2 El marco conceptual de fondo.

5.1.2 Antecedentes y contexto de la experiencia.

5.1.2.1 Algunos datos sobre el contexto local.

5.1.2.2 El Centro y sus profesores.

5.1.3 El contacto inicial y la iniciativa de asesoramiento.

5.2 Desarrollo de la experiencia.

5.2.1 La vuelta al trabajo.

5.2.2 El diagnóstico.

5.3 Logros, limitaciones e implicaciones.

5.3.1 La necesidad de trabajar con el director.

5.4 Desarrollo de la experiencia (cont.): el caso del director del centro.

5.4.1 Introducción.

5.4.2 Fuentes de información y proceso de recogida de datos.

5.4.2.1 La perspectiva personal.

a) El empleo de la autobiografía.

b) Entrevistas con el director.

c) La relación director-investigador.

5.4.2.2 La perspectiva organizativa.

d) Documentos oficiales.

e) Profesores, alumnos y padres.

f) Notas de Campo.

g) La experiencia institucional de trabajo.

5.4.3 Análisis de la información.

CAPITULO V

PROCESO DE INVESTIGACION

5.1 Inicio de la experiencia: la fase del contacto inicial.

5.1.1. Introducción.

En las páginas que siguen pretendemos describir y contextualizar el inicio de nuestra experiencia de investigación, de tal modo que puedan apreciarse con nitidez, la forma en que ésta tiene lugar, los referentes en los que se cimenta y las implicaciones para las siguientes fases del trabajo realizado.

Y ello, lo hacemos por un doble motivo; porque ésta experiencia no comienza como "debiese" o, al menos como cabría esperarse; en segundo lugar, existe un empleo de referentes conceptuales muy concretos que determinan su configuración.

De ambos aspectos nos ocupamos a continuación.

5.1.1.1 Los comienzos del trabajo.

Quizás sea pertinente realizar algunas matizaciones respecto a los inicios del trabajo que ahora presentamos, en la medida en que al menos en sus primeros momentos, no se planteaba en sus objetivos los referentes empleados en un proceso de desarrollo de una tesis. Es más, en ningún momento la idea de tesis hizo su aparición para justificar cualquier tipo de propósito que pudiéramos tener en mente.

Precisamente por ello, y a pesar de estar en los comienzos, no se llevaron a efecto los pasos comunmente aceptados en un proyecto de tesis doctoral, esto es, no hay una selección y definición del problema de investigación; tampoco formulamos una propuesta de investigación, ni desarrollamos hipótesis susceptibles de comprobación progresiva a posteriori, que orientasen nuestra intervención en el campo; no solicitamos un permiso oficial para realizar un trabajo de ésta índole, en este caso una tesis doctoral, ni tampoco llevamos nuestros propósitos explicitados para negociarlos y estudiar su viabilidad en determinados escenarios educativos.

Esto no quiere, en absoluto decir que no se hicieran y se llevaran a efecto, ni mucho menos; lo que nos interesa poner de relieve es el contexto y espíritu que envolvía precisamente, los comienzos de la experiencia de investigación. Nosotros no fuimos al centro a realizar una tesis, fuimos a trabajar y colaborar con ellos.

En este sentido, nos gustaría poner de relieve que el comienzo de la experiencia de investigación es distinto, que el principio no es el mismo, si bien posteriormente, acudamos y retomemos ciertas cuestiones "olvidadas" cuando iniciemos nuestra segunda fase, la fase propiamente de desarrollo de nuestra experiencia de investigación.

5.1.1.2 El marco conceptual de fondo.

En segundo lugar, el inicio de nuestra experiencia de investigación queda marcado por el empleo, de unos supuestos conceptuales muy concretos y delimitados, de unos referentes teóricos acerca del pensamiento y la acción educativa, y que intentan ajustarse a las propuestas que bajo denominaciones como Desarrollo Organizativo, Desarrollo Basado en la Escuela, Formación en Centros, o Formación Basada en la Escuela, -la combinación de palabras es amplia-, vienen utilizándose desde hace tiempo en contextos internacionales y sobre las que en los últimos años se viene trabajando con especial interés en nuestro país.

Sobre ellas tuvimos la oportunidad de acercarnos en el capítulo segundo, a la hora de ocuparnos de la conceptualización del cambio y su desarrollo en los

centros educativos (Dalin y Rust, 1983; Schmuck y Runkel, 1985; Bollen, 1987; Hopkins, 1988; Beckhard, 1988; Burke, 1988; Holly y Southworth, 1989; Escudero, 1990; 1990).

Aquí realizamos un repaso de las ideas básicas que orientan diversas perspectivas, experiencias y estudios sobre la mejora escolar, deteniéndonos, especialmente en puntos como el Desarrollo Organizativo, la Revisión Basada en la Escuela y la Colaboración para hilar, en torno a ellas la propia evolución seguida en este terreno.

La aplicación del D.O. al campo específico de las organizaciones escolares realizada bajo la denominación genérica de Desarrollo Basado en la Escuela o, simplemente Desarrollo de la Escuela, nos ofrece actualmente, tanto una reconceptualización necesaria de algunos de sus términos (cliente, por ejemplo) como la modificación de alguno de sus principios.

El desplazamiento de la responsabilidad del cambio hacia el interior de la organización es quizás uno de los más significativos. Infuido sin duda, por la reciente corriente de Investigación en la Acción y por el modelo del profesor como profesional reflexivo, el Desarrollo de la Escuela lo entendemos como un proceso de colaboración entre agentes internos y externos a partir de roles diferentes pero complementarios en la promoción del cambio. En todo caso, los agentes externos ayudan y asesoran a los miembros de la organización a desarrollar un proceso de transformación de ésta del que claramente se hacen responsables los facilitadores internos del cambio.

No vamos, a repetirnos en afirmaciones y aclaraciones conceptuales, en dimensiones y rasgos peculiares, pero sí estimamos conveniente, a partir de estos momentos, considerar las propias experiencias desarrolladas en nuestros contextos escolares, (Cataluña, Andalucía, Canarias Madrid y Murcia), experiencias y trabajos que bajo esta misma orientación y enfoque, hasta la fecha se vienen desarrollando y en las que hemos tenido oportunidad de participar en contactos más o menos formales celebrados desde 1990 hasta el momento presente.

Escudero, en un reciente documento interno de trabajo aportado a estos encuentros (La Laguna, Julio-91), estima conveniente clarificar al menos tres ámbitos o instancias desde las que el propio grupo de trabajo constituido intenta orientarse, y que pueden servir de base para fijar los puntos de apoyo para la acción:

a) La acotación de un ámbito de pensamiento y acción educativa, en el que, preferentemente se trata de dar respuestas a problemas tales como la promoción del cambio, la formación de profesores, la formación y capacitación de dinamizadores educativos, el desarrollo del curriculum basado en los centros como unidades básicas de cambio, la creación de contextos, procesos y condiciones para una enseñanza más reflexiva y crítica, el desarrollo de procesos de evaluación institucional y de profesores con un énfasis especial en sus contribuciones a la mejora educativa y desde una perspectiva de colaboración interprofesional.

b) La adopción de ciertas concepciones teóricas sobre la escuela, el curriculum, la enseñanza, los profesores y profesionalización, los asesores y sus funciones y metodologías, las relaciones entre teoría y práctica pedagógica, entre el conocimiento disponible y su utilización educativa.

c) La apelación a la conveniencia de diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa donde distintos tipos de agentes educativos puedan colaborar de modo efectivo compartiendo sus perspectivas, conocimientos y capacidades para la resolución conjunta de problemas, para el apoyo profesional mutuo, para ir promoviendo y validando ideas, métodos de trabajo, materiales y recursos, que les capaciten para hacer frente a su trabajo y responsabilidades en relación con los ámbitos señalados hace un instante.

Existe por lo tanto un marco conceptual de fondo explícito y claro, como plataforma o "campamento base" desde el que poder iniciar diversas y sucesivas experiencias en escenarios escolares.

En nuestro caso, el proceso de investigación se articula en sus primeras etapas como experiencia de desarrollo y mejora de un centro educativo y no explícitamente como un proyecto de "investigación" tal y como lo entendemos comunmente.

Comienza, por lo tanto de forma diferente y, siguiendo los esquemas de referencia aludidos más arriba, se desarrolla en dos niveles o apartados:

- 1) La experiencia institucional de apoyo al desarrollo de la escuela.
- 2) La experiencia personal: Estudio de caso del director del centro.

A continuación pasaremos a ocuparnos del inicio de la experiencia a nivel institucional, de la fase del contacto inicial, y del trabajo realizado. Las evidencias y acontecimientos, los logros y limitaciones condicionaron, en gran medida, una serie de necesidades de investigación propiamente dichas que determinaron el estudio de caso con el director del centro.

5.1.2. Antecedentes y contexto de la experiencia.

Un grupo de profesores de un centro escolar público de EGB de un municipio distante unos 40 kms. de Sevilla, se encontraban desarrollando un proceso informal de autoevaluación de su centro.

Tuvimos información de algunos procesos que venían desarrollándose en el centro por medio de su Jefe de Estudios, que en ese tiempo se encontraba cursando la licenciatura en nuestra Sección, concretamente, era alumno de la asignatura de Organización Escolar.

Los antecedentes pues, hay que buscarlos en una relación inicial o pre-contacto realizado personalmente a raíz de una conversación informal y relacionada con otro motivo diferente entre el Jefe de Estudios del centro y uno de los agentes externos, profesor de la Universidad de Sevilla.

En ella se puso de manifiesto una aparente coincidencia de intereses: de una parte, la necesidad de sistematizar y mejorar un proceso de reflexión y diálogo sobre las prácticas docentes que un grupo de profesores del Centro - mayoritariamente del Ciclo Superior-, ya venía desarrollando; de otra parte, los deseos de un pequeño grupo de profesores pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización, y relacionados con la asignatura de Organización Escolar, de concretar en un centro escolar una línea de trabajo ya iniciada sobre evaluación y desarrollo de Centros Educativos.

Esta línea de trabajo había dado lugar, recientemente a un Proyecto de Investigación subvencionado por el CIDE, en colaboración con compañeros de la Escuela de Formación del Profesorado de Huelva y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Granada, y centros escolares pertenecientes a estas provincias.

Por tanto, los antecedentes de la experiencia tienen su origen en las relaciones establecidas con el Jefe de Estudios del centro; fué él quien organizó el acceso al

centro, proporcionó información sobre las tareas emprendidas en el mismo y, a su vez, transmitió, a modo de enlace las disponibilidades y perspectivas del propio grupo de apoyo externo.

De este modo se establecieron los primeros inicios de una relación que, posteriormente nos llevaría a visitar por vez primera el Centro escolar, a finales del curso 88-89, cuando las calores aprietan de lo lindo, por estos lugares de la Vega del Guadalquivir.

5.1.2.1 Algunos datos sobre el contexto local.

El centro en el que se desarrolla la experiencia pertenece al núcleo de población de Los Rosales, incluido en el término municipal de Tocina, situado en el centro-norte de la provincia de Sevilla. Vinculado a la Vega del Guadalquivir, está dotado de una serie de recursos naturales de gran potencial económico; clima adecuado suelos fértiles y aptos para el regadío y disponibilidad de agua suficiente, lo que le convierte en un marco idóneo para la explotación agrícola.

El término municipal de Tocina, uno de los más pequeños en extensión territorial de Sevilla, y su localización en la provincia se encuentra marcado por su:

- * relación con el río Guadalquivir.
- * relación con el ferrocarril (líneas de Extremadura y Madrid).
- * proximidad con la capital de provincia.
- * su desconexión con carreteras principales.

Para nuestros propósitos, en lo referente al ferrocarril y su importancia para este municipio, hay que hacer constar que su creación posibilitó el nacimiento de la Barriada de los Rosales en torno al importante enclave ferroviario a mediados de los años veinte.

Acontecimientos como la puesta en riego de las tierras, instalación de industria agroalimentaria y el nudo ferroviario atrayeron a una población inmigrante (fundamentalmente granadinos y levantinos) que formaron la Barriada de Los Rosales.

Así, pues, siguiendo a Marchena (1985, p. 64 y ss) en el término municipal se da un reparto de población en dos núcleos:

a) Tocina: como centro agrícola y de paso hacia la sierra.

b) Los Rosales: nacido al amparo, más modernamente, del nudo ferroviario y la implantación de la azucarera.

"En 1924 se abre la azucarera; en 1918 la estación de los Rosales se reforma tomando la imagen tal como la conocemos hoy, básicamente. Esto unido a la transformación del regadío (años veinte), condujo a la atracción de colectivos de inmigrantes. A partir de ello se creó lo que hoy conocemos como barriada de Los Rosales. Parece que el nombre procede del título original de la finca donde se asentó la población: "EL Rosal y la Vega" (p.64).

La población, según Fernández (1985), seguirá un crecimiento prácticamente hasta la década de los 70 en la que Los Rosales alcanza su máximo poblacional con 3.426 hab.

Sin embargo ciertos procesos desencadenados vinculados a cambios en el modo de producción, la influencia cada vez mayor de la capital, han desatado según el autor un flujo emigratorio en el término municipal que en el caso del núcleo Los Rosales no ha sido tan acusado. En este sentido, la población de Los Rosales es más joven que la de Tocina.

El crecimiento de Los Rosales no fué, sin embargo uniforme, distinguiendose tres núcleos bien definidos de población, percibidos no sólo a nivel de plano, sino también en la propia escuela como bien nos indicaron los profesores.

a) El barrio central y el más al Este, es decir, los dos núcleos que quedan divididos por el triángulo ferroviario, nacen en torno a la Estación y la Azucarera.

b) Las Arenas, como tercer núcleo más al Oeste, cuya génesis se debe a las viviendas construidas por los trabajadores agrícolas de cortijos próximos, sobre todo el de la Motilla, ya en el término de Villanueva del Río y Minas.

Prácticamente el 50% de la población activa trabaja en la agricultura de carácter intensivo y casi todo el empleo generado se vincula con esta actividad. Hay que hacer constar la participación activa de las mujeres en las faenas del campo y sobre todo en las manipulaciones de los productos agrarios. Maíz, trigo, patatas, cítricos, melocotón, espárragos son productos representativos en estas tierras, de los que gran parte de la producción se dedica a la exportación regional, nacional e internacional. Las cooperativas, productores-mayoristas, empresas comercializadoras son ejes básicos en la economía local.

En la actualidad, Los Rosales, acoge a una población, (sobre unas 4500 personas), relativamente joven, con mucho empuje y con un crecimiento sostenido que va cambiando poco a poco la fisonomía de un pueblo esencialmente agrícola.

A pesar de que lo sigue siendo, se va introduciendo, paulatinamente el sector servicios y la actividad de tipo comercial va ganado terreno de forma progresiva.

Tampoco debemos olvidar la actividad industrial; Renfe sigue aglutinando mucho personal, y las fábricas y cooperativas tienen un peso específico en la vida de la localidad.

Por otra parte, cada vez se incrementa el flujo cultural entre la población y la capital, hasta el punto de poder afirmar que, en cierta medida, casi podría ser un barrio de la misma.

Próximamente podrá realizarse el desplazamiento a Sevilla capital, cada 30 minutos. Por ejemplo, el aspecto de vestimenta de niños y jóvenes; la películas, los periódicos, la EXPO..., todo está ahí, muy cerca. Todo ello configura un contexto de influencia cultural que, de algún modo tiene su posterior reflejo en el propio Centro.

De todas formas, este influjo cultural permanece sesgado y bajo el filtro de los tres sectores en los que podemos seguir agrupando la población actual:

Por una parte estaría la zona centro, conocida como "Barrio", junto con dos apéndices que conforman las Barriadas de Las Arenas y la de La Renfe. La gente perteneciente a estas zonas son diferentes, no parecen que se sientan rosaleños, que vivan en el pueblo. Tanto una como otra, viven un poco al margen de esta cuestión, muy en la piel, por la cercanía y supuesta competencia de la población de Tocina, que recordemos, queda separada por apenas 700 mts.

Son zonas con diferentes estilos de vida, muy patentes, reflejadas en la propia escuela. Así, la extracción sociocultural conecta, significativamente con el tema del fracaso escolar. En las evaluaciones, suelen detectarse estas variaciones, que afectan, sobre todo, a la barriada de Las Arenas, como sector más marginal y con resultados muy por debajo de la población del Centro o Barrio.

Por ejemplo, las cuestiones laborales en la familia, determinan significativamente estos resultados. Padres y madres suelen estar ocupados laboralmente en las faenas del campo, dejando con sus abuelos a los hijos, con la consiguiente falta de seguimiento en el proceso de aprendizaje y estudio. En la zona

Centro, gran parte de las mujeres no trabajan y tiene más tiempo de ocuparse de los hijos. Todo ello se refleja en la vida de la escuela.

De todas formas, se viene observando una mayor preocupación y sensibilidad de los padres respecto a la educación de sus hijos, aunque esta inquietud queda casi circunscrita a la zona Centro de la población.

Estas cuestiones tuvieron su influencia en la determinación de permanecer la dirección en el edificio viejo -situado en el Centro-, a pesar de contar con un edificio nuevo y mejor dotado.

También quisiéramos hacer constar la próxima inauguración, prevista para el segundo trimestre de este curso, de un Instituto de Enseñanza Secundaria, prácticamente, a medio camino entre Tcina y Los Rosales (400 mts), lo que ocasionará, presumiblemente, un aumento del ambiente cultural para las dos poblaciones, cada vez más cercanas, en todos los ámbitos

5.1.2.2 Algunos datos sobre el Centro y sus profesores.

A medida que avancemos en nuestra experiencia de investigación, irán apareciendo datos relativos tanto al Centro como a sus profesores. No obstante, creemos conveniente presentar, en estos momentos, información general orientativa sobre el tipo de Centro en el que se ha llevado a cabo dicha experiencia.

El Centro escolar es el único existente en el pueblo y tiene escolarizados aproximadamente una población de 700 chicos atendidos por 27 profesores.

La circunstancia más notable sería la existencia de dos edificios separados entre sí por unos 300 mts, en los que se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje pero que poseen, cada uno su "estilo" peculiar de trabajo.

En el edificio viejo se ubican los despachos de dirección y secretaría y las unidades que van desde Preescolar hasta el nivel 4º. En el edificio nuevo se agrupan los cursos que van desde 5º hasta 8º y cuenta con laboratorio y biblioteca, entre otras dependencias y espacios.

Los profesores del centro residen en su mayoría fuera del núcleo de población. Hasta el presente curso 91-92, la movilidad del mismo ha sido una nota destacable, por otra parte, muy común en nuestros centros escolares. Esta circunstancia no ha sido óbice para la existencia de ciertas inquietudes por el trabajo profesional y mejora en el ejercicio de su profesión y el desarrollo de diversas experiencias y trabajos que ha propiciado cierta reputación en el exterior de centro "donde se trabaja y se funciona bien".

Por ejemplo, desde el punto de vista de la formación del profesorado, este curso vienen desarrollándose simultáneamente tres seminarios permanentes.

Por otra parte, al ser un Centro de Integración la actividad de los servicios de apoyos de la comarca suele ser muy intensa a lo largo del curso académico. A ello le debemos añadir la creciente sensibilidad del colectivo de padres por la educación de sus hijos que se traduce en una presencia visible y asidua en las dependencias escolares.

En relación con la comunidad, con la población, en general, al ser el único existente en el pueblo es un elemento básico en la vida de éste. Por ejemplo, cualquier acontecimiento o circunstancia acaecida en el recinto escolar tiene una repercusión inmediata fuera del mismo.

A medida que avancemos en la narración de nuestra experiencia de investigación saldrán a la luz elementos, datos y evidencias que irán conformando una visión de lo que es el Centro escolar y de la actividad que en él tiene lugar.

5.1.3. El contacto inicial y la iniciativa de asesoramiento

La construcción de una relación entre el Centro y el grupo de Apoyo Externo es un proceso lento, delicado, complejo y extremadamente importante como para que se le preste una atención especial.

Tal y como precisamos más arriba, las referencias utilizadas provienen de las propias experiencias desarrolladas en nuestro centros educativos. Algunas han podido ser recogidas en algún tipo de publicación pero la mayoría de las

apreciaciones son oriundas de las conversaciones y diálogos informales en el intercambio de experiencias llevado a cabo, como decíamos desde el año 1990.

Así, siguiendo a Area y Yanes (1990, p.64), el contacto inicial es la fase en la que el profesorado de un centro escolar decide implicarse en un proceso o dinámica de cambio interno.

"Esta decisión supone, por una parte, que los profesores desean iniciar acciones para la mejora del modo de funcionamiento profesional en la escuela; por otra, supone la existencia de un clima de expectativas, ilusión y compromiso de trabajo colaborativo en un proyecto común; y, finalmente, la aceptación de que un miembro ajeno al centro pueda intervenir en la dinámica y vida de la escuela".

La implicación de Juan Manuel Escudero en dos proyectos de apoyo al desarrollo de la escuela como marco para la formación del profesorado llevados a cabo, concretamente en la región de Murcia, le hace reflexionar sobre la importancia de esta fase. En un documento interno elaborado a tal efecto -a lo largo de los encuentros ha sido él quien ha asumido la responsabilidad y liderazgo de recoger, sintetizar y sistematizar los contenidos e intercambio de información sobre las diversas experiencias-, reflexiona sobre la importancia de esta fase:

"La creación de una relación inicial es de sumo interés, es una tarea sumamente compleja, y lo es, tanto más, porque, siendo importante esa construcción inicial y, aun logrando un grado aceptable de comprensión y consentimiento, dicha relación debe mantenerse viva a lo largo del tiempo. La mejor entrada equivale a una buena presentación y las primeras impresiones relacionadas con "de quien" es esto, qué se pretende, cuáles son los compromisos de todos y cada uno, cómo se va a trabajar, son decisivas".

Por otro lado hay que aceptar, sin embargo, que la comprensión, de un lado, y la implicación, de otro, son procesos sucesivos, progresivos y paulatinos.

Otros compañeros como Amador Guarro (La Laguna) o Juan Manuel Moreno (Madrid) se han detenido especialmente en el estudio de este momento y en la necesidad de prestarle una atención preferente. En este sentido, Guarro destacaba aspectos como la situación del asesor (procedencia y adscripción institucional: CEPs, Equipos Psicopedagógicos, Universidad...), la situación del Centro, en la medida en que se entra en un proceso en marcha, es decir, los centros ya llevan su historia por delante antes de que comience el contacto inicial y, este debe ser especialmente respetuoso con el trabajo anterior.

En nuestro caso, el contacto inicial y la iniciativa de asesoramiento surgió del ofrecimiento de colaboración realizado por los agentes externos hacia el grupo

de profesores del centro. Ellos aceptaron la propuesta, tras dedicar algunas reuniones a aclarar sus términos concretos y reflexionar sobre ella. Estas primeras sesiones permitieron acercar los dos universos distintos de objetivos y planteamientos existentes entre agentes internos y externos.

En definitiva se trataba, en esta fase inicial de la puesta en marcha de un proceso de Desarrollo de la Escuela basado en la colaboración entre agentes internos (profesores y directivos del centro interesados en mejorar su escuela) y agentes externos (al igual que ellos, profesionales de la educación, que asumen un rol de asesores-participantes).

El contacto inicial con los profesores del centro, se realizó a finales del curso 88-89 y continuó durante el curso 89-90.

Participaron un total de once profesores que se encontraban inmersos en procesos de reflexión sobre la práctica profesional. En las primeras reuniones, se pusieron de manifiesto sus dudas e incertidumbres acerca de nuestra presencia allí, sus demandas de mejora de la actividad educativa y la disposición a recibir apoyo externo en la articulación del trabajo.

Fueron varias las reuniones celebradas en las que hubo tiempo de conocer por ambas partes las expectativas sobre la iniciativa de colaboración.

Las dos primeras reuniones fueron de tanteo y acercamiento; en las siguientes tratamos de conocer los temas y preocupaciones del profesorado al objeto de ir preparando el trabajo a desarrollar el curso próximo.

Goetz y LepCompte (1988, p.108) denominan "vagabundeo" al proceso consistente en

"reconocer el terreno, familiarizarse con los participantes, enterarse de sus lugares de reunión, registrar las características demográficas del grupo, trazar un plano del lugar y crear una descripción del contexto, del fenómeno, o del proceso concreto que se está estudiando".

Durante la fase del contacto inicial estuvimos, precisamente, intentando cubrir esas actividades al objeto no sólo de familiarizarnos con el contexto y los participantes, sino como paso previo para el establecimiento de ciertos compromisos de trabajo que estuvieron en la línea de colaborar y poner en marcha, después del verano, un proceso de investigación sobre la realidad de la escuela como equipo de trabajo, inicialmente, a partir de un proyecto diseñado por el director del centro sobre el tema de la organización en ciclos. Luego, el discurrir de los acontecimientos determinaron otro devenir distinto.

En líneas generales, la valoración fue positiva a pesar de reconocer la necesidad de afianzamiento en las relaciones, cuestión que, con el transcurrir del tiempo se iría logrando.

También es cierto, que no se implicó el claustro como tal, que tampoco acudimos a ninguno de los realizados al final del curso y que toda la información sobre nuestra presencia, propósitos y estancia quedó en manos de nuestro "enlace" (Jefe de Estudios).

Los aspectos más significativos de esta primera fase o etapa de contacto inicial se ilustrarán a partir de fragmentos transcritos surgidos de las sesiones de trabajos mantenidas.

En ellos, pueden apreciarse algunos elementos o dimensiones que forman parte de los inicios de investigaciones en escenarios educativos. Nos referimos concretamente a elementos como la definición y negociación de los roles, en este caso entre los miembros del grupo externo y el grupo de profesores del centro (Spradley, 1979; Woods, 1987; Goetz y LeCompte, 1988), o la importancia y el papel desempeñado por nuestro portero e informante clave en el proceso (Guba y Lincoln, 1981; Burgess, 1985).

A continuación, podemos ver un fragmento de la primera reunión donde se establece el contacto inicial formal con el grupo de profesores. Antes ya se había establecido el pre-contacto con el Jefe de Estudios del Centro.

La reunión se celebra en el colegio y en ella, se presenta el equipo de apoyo externo (en adelante, EAE), y se dan los primeros pasos acerca del contenido y la metodología de trabajo cara al curso que viene. La reunión es liderada por los miembros del EAE que la aprovechan como medio de información sobre los proyectos y actividades profesionales en las que los profesores están implicados o van a hacerlo el año que viene. Mediante las preguntas a los profesores sobre las actividades que se están realizando, el EAE quiere comunicar su respeto por el trabajo de éstos y su intención de partir de su práctica para la elaboración del proyecto general:

Apoyo externo 1: Es decir, que como se trata de una investigación o de un proceso que vamos a iniciar fundamentalmente en colaboración..., pues claro, tenéis un camino ganado respecto a los que venimos de fuera, que es el conocimiento de

la realidad; nosotros en esta fase vamos a intentar ponernos en el nivel en el que estáis vosotros, es decir, de ganar un mínimo conocimiento de la realidad...

(...) Tendríamos que hacer... como un torbellino de ideas... para expresar cada una cosas significativas o que pueden ser importantes para entrar a trabajar en ellas durante el próximo curso (...) pues vosotros sois los que estais en mejor posición para decir qué aspectos son importantes...

(...) Estamos sugiriendo un enfoque que parta de aspectos concretos que sean preocupantes y que sea a través de ellos como se llegue a aspectos más generales... este puede ser un enfoque más sencillo para empezar.

Apoyo externo 2: (...) Quizás sea mucho más efectivo no estar andando sobre cosas inexistentes sino empezar por lo que ya tenemos...

A partir de aquí, los profesores toman la palabra para contar los proyectos en curso. Al final de la reunión, uno de ellos resume todos los que han sido enumerados:

Profesor: Está el tema de la integración, el programa de taller de actividades extraescolares, el proyecto de invernadero, la detección de problemas psicopedagógicos en preescolar, luego está el tema de la mejora del clima que ha dicho Miguel, el trabajo por ciclo, las técnicas que vamos a poner en marcha de dinámica de grupo, de agrupamientos flexibles para el trabajo, para hacer el trabajo en ciclos, los seminarios de autoperfeccionamiento sobre temas puntuales que cada uno podría aportar, el tema de la evaluación de los aprendizajes y el de la colaboración entre padres y profesores ¿no?, y de todo esto, quizás lo que se ha aceptado, el trabajo por ciclos..., y el de la evaluación.

Desde entonces, la preocupación más importante por parte del equipo de investigación consistió en consolidar un grupo de trabajo (en adelante GT), que reuniera a los profesores del centro que estaban dispuestos a trabajar en este Proyecto, dotándoles de una estructura adecuada. Concebíamos al equipo de trabajo como la unidad fundamental en el Proyecto de Desarrollo del Centro Menéndez Pidal, y así fue a lo largo de todo el proceso.

Se trata de la unidad de toma de decisiones acerca de todos los asuntos fundamentales para la marcha del proyecto. Esta idea ha ido conformándose y fortaleciendo durante toda la fase inicial y de diagnóstico y ha hecho posible una creciente toma de conciencia sobre la responsabilidad de cada uno de los participantes en el éxito del proyecto.

Sin embargo ello no quiere decir que este grupo básico de trabajo no se haya dotado de una estructura interna que asegure su articulación organizativa y una mayor flexibilidad a la hora de adoptar decisiones menores de tipo formal como convocatoria extraordinaria de reuniones, seguimiento y evaluación de las tareas, relación entre los profesores del centro y los colaboradores externos.

Pero además, esta estructuración interna permite una cierta clarificación de los procesos de liderazgo dentro del grupo y un reparto más o menos explícito de los roles...

Ni que decir tiene que los procesos y roles relativos al liderazgo en un proyecto cooperativo y constructivo como éste, tienen un carácter flexible, cambiante y, sobre todo, informal.

Esto significa no estar sometidos a ningún tipo de jerarquía o a reglas formalmente establecidas, y también que las personas que asumen roles de liderazgo no representan tampoco jerarquía alguna y su influencia se basa en el reconocimiento y la aceptación del grupo.

Así, todo ello, tendrá su influencia y repercusiones en la configuración y propuesta de un posterior trabajo desarrollado con el director del centro. Pero de eso ya hablaremos más adelante.

En definitiva, es preciso resaltar dos instancias que, dentro del (GT), sirven para la articulación de éste: el grupo de apoyo externo (EAE) y el grupo de apoyo interno (EAI). Cada uno jugará un papel como facilitadores del proceso de desarrollo escolar.

La implicación de varias personas en el proceso complejo de facilitación del cambio ha sido objeto de atención preferente en diversos trabajos, ya comentados en el capítulo 3º.

Su localización y posición dentro del engranaje organizativo y de apoyo puede ser diversa (Conoley, 1981; Hall, y Hord, 1987; Hord, Rutherford, Huling-Austin y Hall, 1989; Kilcher, 1989; Berry y Ginsberg, 1990; Smylie y Denny, 1990;), así como los diversos estilos y funciones que deben desplegar (Hall, Rutherford, Hord y Huling, 1984; Miles, Saxl y Lieberman, 1988; Pajak, 1991).

El grupo de apoyo externo (EAE) quedará configurado por los colaboradores o asesores que, en este caso, pertenecen todos al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Este equipo tiene su dinámica propia, como es lógico, al mismo tiempo que su estructura de apoyo en términos de recursos humanos (colaboradores propios), recursos materiales (específicos de un departamento y un grupo de investigación universitarios) y recursos financieros (subvención con cargo al CIDE).

El grupo de apoyo interno (EAI) reúne, en nuestro caso a los tres miembros del equipo directivo, no tanto por su pertenencia formal a éste sino por su adopción de roles relacionados con el liderazgo, organización interna, supervisión del proceso, reflexión crítica, trayectoria profesional, etc..

En este grupo es de destacar la figura del director del centro. Ya en esta fase inicial, los miembros del equipo externo tuvimos la oportunidad de constatar en varias ocasiones, -casi siempre a la vuelta, en el coche, camino a Sevilla-, opiniones sobre el director del centro, fundamentalmente desde el punto de vista del ejercicio de funciones de liderazgo en el grupo.

En la fase de contacto inicial y primeras reuniones, cada uno de los equipos, tanto interno como externo, desarrollan, en relación con el proyecto en general, sus procesos de trabajo paralelos pero complementarios.

Por ejemplo, podemos ver, a continuación una reunión en la que el Equipo de Apoyo Externo (EAE), recapitula sobre la marcha del proyecto de trabajo en el centro y planifica sus próximas intervenciones. Los miembros reflexionan sobre la índole del trabajo en el centro y sobre las bases teóricas en las que éste se apoya. Se puede decir que negocian las bases conceptuales del trabajo y se preocupan de aclarar una terminología que sea útil y compartida por todos sus significados. La fase de contacto inicial tiene su proyección en ambos grupos, de forma independiente y por separado.

Apoyo externo I: Yo creo que hacia donde nos dirigimos es a desarrollar lo que es la colaboración en el centro de cara a la mejora y llegar a la formación o desarrollo profesional de los profesores.

(...)

Apoyo externo I: Centrar los contextos de otras disciplinas y de otras tradiciones científicas dentro de la organización que pueden contribuir al desarrollo ya concreto de ésta ¿no?...

(...) Nuestra base teórica consiste en meternos dentro de la perspectiva del centro, del centro como unidad de análisis, pero también del centro como unidad de cambio. Y luego, utilizar los procesos de innovación, cómo se generan, cómo se desarrollan en el centro... aprovechando tres aspectos fundamentales:

* su autonomía (del centro) y capacidad para solucionar problemas, que debe caracterizar a muchas escuelas.

* la colaboración como paradigma, estrategia o elemento básico de las relaciones dentro de la escuela y de la escuela con los individuos de fuera, y la cultura como mecanismo impulsor de lo que es el centro y de sus posibilidades.

Apoyo externo 2: Muy bien, muy bien...

Apoyo externo 1: Y dentro de lo que son referentes conceptuales concretos, que en este campo se están manejando ahora, tendríamos el desarrollo basado en la escuela, la autoevaluación institucional, y la formación centrada en la escuela...

(...) el desarrollo organizativo, que se genera dentro del campo de la organización empresarial.

(...) el análisis institucional, que se ha desarrollado desde muchas disciplinas y contextos: la sociología, la psicología, para el análisis de instituciones psiquiátricas, de instituciones sociales como las penitenciarías...

(...) La línea de la eficacia escolar, que a pesar de ser muy tecnológica y muy centrada en los resultados, sí ha puesto de manifiesto algunas variables que se relacionan con la percepción positiva de la escuela por parte de la comunidad y de los profesores.

Apoyo externo 2: Si

Apoyo externo 1: Y también aspectos concretos que dentro de las organizaciones se han venido desarrollando desde hace varios años, que tienen su importancia dentro de un proceso de evaluación centrado en la escuela: el clima, el liderazgo, la cultura, la dinámica de grupos, las relaciones de comunicación, etc. Y por otro lado, no ignorar tampoco, el desarrollo de disciplinas no pedagógicas estrictamente, pero sí afines, por ejemplo, la terapia familiar, la sociología crítica, la orientación basada en el cliente...

(...)

Apoyo externo 2: Después tendríamos que analizar la parte práctica... las acciones desarrolladas... durante el contacto inicial y la identificación de necesidades. Tendríamos que considerar, cómo se llevó a cabo la selección del centro, las reuniones que tuvimos para intercambiar información y las bases sobre las que se estableció nuestro trabajo conjunto.

En resumen, esta fase supuso una primera toma de contacto y establecimiento de primeras relaciones y compromisos de trabajo entre el EAE y el grupo de profesores del centro. Pero también supuso la generación de un proceso de reflexión conjunta y por separado entre dos instancias, la exterior y la interior es decir, la escuela propiamente. Un proceso de reflexión no exento de la incertidumbre que genera una dinámica de esta naturaleza, que no está planificado de antemano y objeto de reelaboración en cada etapa, intentando dar la idea de que todas las partes o acciones parciales irán adquiriendo un sentido de conjunto coherente.

La fase del contacto inicial tuvo su desarrollo a lo largo del curso 89-90. Ya precisamos que el pre-contacto se llevó a cabo a finales del curso 88-89, pero realmente el trabajo propiamente dicho tomo cuerpo a lo largo del curso escolar siguiente.

Durante este período las tareas realizadas por parte del grupo de apoyo externo podrían quedar resumidas como sigue:

* Reconstruir la historia reciente del centro, describir las líneas actuales de trabajo y ver las expectativas y proyectos para el próximo curso. En este sentido, las visitas realizadas al centro, entrevistas y observaciones, el análisis de documentos, fueron herramientas especialmente de suma utilidad al EAE de cara a "ponerse al día" en relación al centro, a lo que hacen, cómo lo hacen y su disponibilidad para emprender un proceso de trabajo en colaboración.

* El inicio de una negociación del plan de trabajo a seguir, a partir de las necesidades, junto con actividades importantes y decisivas en este momento como fueron desmontar las ideas preconcebidas de los profesores, tanto a nivel de investigación en general, como a nivel de nuestra actitud como agentes externos, clarificando nuestro papel de investigadores, el rol de ellos como profesores y el tratamiento de la información que se generase.

* La identificación de un grupo de apoyo interno que podría asumir la tarea dinamizadora en el propio centro y con el que trabajar más estrechamente en las labores de coordinación y supervisión del proceso.

* La reflexión conjunta entre el propio equipo sobre la naturaleza de este tipo de proceso y necesidades derivadas del mismo. El intercambio de información con otras experiencias fue un elemento de suma importancia.

5.2 Desarrollo de la experiencia: logros, limitaciones e implicaciones.

5.2.1 La vuelta al trabajo.

Estamos a comienzos del curso 90-91 y se producen una serie de circunstancias que afectaron significativamente al desarrollo de la experiencia iniciada el curso anterior. También comienza una nueva fase del proyecto de trabajo. Nos referimos a la fase de diagnóstico de necesidades.

En este momento, estimamos que se había cubierto la primera etapa centrada en la creación de relaciones y contactos iniciales y bases conceptuales comunes para el desarrollo del trabajo posterior entre los grupos internos y externos.

Era pues, conveniente seguir avanzando y los profesores expresaron claramente esa necesidad.

Estos, una vez comenzado el curso quisieron revisar, de nuevo, los compromisos establecidos antes de las vacaciones y replantearse los temas de interés sobre los que les gustaría trabajar.

Fruto de una reunión en la que no estuvimos presentes los miembros del EAE, los profesores que formaban el grupo de trabajo -algunos tuvieron que dejar el centro y otros recién llegados se incorporaron al grupo de trabajo-, llegaron a identificar como tema sobre el que les gustaría trabajar el "fracaso escolar".

gana, en el sentido de que el trabajo de investigación no es más que explotar el desarrollo del centro y poner en un papel lo que allí va ocurriendo...

(...)

Jefe de Estudios: Tanto si estamos dentro del colegio y queremos mejorar el centro como si estamos fuera y queremos mejorar el centro, el tipo de estrategias o tácticas a utilizar tienen que ser de manera participativa y conjunta y tenemos que coordinarnos...

Jefe de Estudios: Y otra cosa importante. Va a ver que trabajar, no con el grupo de trabajo sino con todo el mundo porque además, si se van a ver causas y consecuencias y se van a analizar y buscar soluciones al fracaso escolar, no pueden hacer esto cinco o seis personas, porque habrá que pasar documentos que la gente rellene, grabar claustros, etc. etc...

Jefe de Estudios: El trabajo de investigación está siempre a expensas de lo que se haga en el centro y nunca al revés, es decir, el proceso de investigación nunca va a dictar los objetivos del centro sino que va a ser dictado por lo que se desarrolle en el centro.

En la misma línea de la entrevista con el Jefe de Estudios, en esta ocasión, se recogieron opiniones de otro miembro del equipo directivo -la Secretaria-, respecto a diversos temas, entre ellos, la elección del tema del fracaso escolar como objeto de estudio.

A nuestro juicio, esta decisión tendría consecuencias decisivas para el posterior desarrollo del trabajo de investigación y, sobre todo desde el punto de vista de la implicación del director en el mismo.

No podemos pues perder de vista la circunstancia del cambio de tema, una vez comenzado el curso. El grupo de trabajo (GT), al finalizar el curso anterior, estimó como punto preferente para su desarrollo el tema de la organización en ciclos, por ser el que más se prestaba a incluir al resto de propuestas. Por otro lado, era éste el tema diseñado y defendido por el propio equipo directivo, y muy en particular por el director.

Secretaria: Mira, tuvimos una reunión, no sé si te habrá comentado ya el Jefe de Estudios; la primera que tuvimos sin que viniérais ninguno de vosotros, este

año, y fue muy interesante, porque fue retomar un poco..., lo que pasa es que no grabamos. Y Jaime (el Jefe de Estudios), todo el rato estaba enfadado porque decía que tenía que habersé grabado, ya que fue la reunión en la que se vió que el proyecto que teníamos pensado de los ciclos, no se podía llevar a cabo; bueno, total que el director te habrá explicado los problemas..., no había gente muy dispuesta.

La gente del ciclo superior si estaba dispuesta a hacer eso, pero hasta casi mediados de Octubre no hemos tenido la plantilla completa y entonces, no se puede empezar un proyecto que es tela, sin tener una plantilla.

Entonces, nosotros, que éramos más estables, los del ciclo superior, pensábamos seguirlo adelante, lo del proyecto ese de ciclos. Luego se ha ido dejando, realmente todos tenemos que echarnos la culpa.

En esa reunión que te digo, se propuso que qué pasaba, que si se seguía adelante con eso de ciclos o se hacían otras propuestas sobre lo que íbamos a trabajar... y la gente se quedó en que querían sobre lo del fracaso escolar.

Apoyo externo 2: Fracaso escolar.

Secretaria: Yo, en el fondo, me gusta más la otra, la del proyecto en ciclos. Me gustaría trabajar sobre ella, porque el fracaso escolar, por muchas vueltas que le demos, veremos los problemas que hay, pero...

Lo cierto es que algo de desilusión se percibía por parte del equipo directivo. En nuestro caso, es decir, los miembros del equipo de apoyo externo tuvimos que acatar respetuosamente la decisión adoptada en la reunión, siendo conscientes de la problemática que presenta trabajar en un tema como es el fracaso escolar.

Una de las razones aducidas por la Secretaria a la hora de valorar el cambio de un proyecto de trabajo en ciclos por el proyecto sobre el fracaso escolar quedó recogida en el siguiente texto:

Secretaria: La gente, no, no, mira..., la gente que forma parte de este grupo de trabajo, bueno, yo no sé, tú todavía no los conoces bien pero vamos, la mayoría son gente,... uhm..., clásicos en su manera de enseñar, que les va acostar mucho trabajo quizás meterse en ese nuevo proyecto de trabajo, mientras que el fracaso escolar es una cosa que tienen dentro de la escuela, por eso, ellos quizás fueron los que empezaron..., que querían lo del proyecto, lo del fracaso escolar.

En resumen, el desarrollo de la experiencia de investigación, después del periodo vacacional, recobra de nuevo impulso y además, en cierta medida "rompe"

con los compromisos adoptados desde el punto de vista de los contenidos sobre los que trabajar. Sobre las repercusiones de esta decisión realizaremos algunos comentarios más adelante. Lo que ahora nos importa es continuar con el trabajo y así se hizo por voluntad de todos.

Por otro lado, no debemos olvidar que durante el curso anterior 89-90, se iniciaron paralelamente al trabajo a nivel de centro, los contactos personales con su director, por parte de un miembro del equipo de apoyo externo. A comienzos de este curso 90-91, estos contactos se intensificaron, como más adelante veremos y detallaremos.

5.2.2 El diagnóstico.

Comienza así la segunda fase del proceso de trabajo en colaboración. Es una experiencia generalmente positiva para el centro/grupo, encontrarse, quizás por primera vez, aunque no sería este el caso, en situación de revisar, hablar, analizar la realidad, y hacerlo con cierto orden y estructura.

La identificación de necesidades puede resultar problemática como acabamos de ver, también pueden salir a la luz cuestiones de tipo metodológico y el grado de ajuste de éstas con las necesidades del profesorado, la idea de ir estrechando y haciendo cada vez más concreto el ámbito de mejora identificado, y quizás la pérdida progresiva de los supuestamente implicados, como realmente ocurrió.

La importancia de esta fase ha sido puesta de manifiesto en los estudios generales sobre el cambio organizativo (Magendzo y Pavez, 1979; Lippit, Watson y Westley, 1980; Bennis, Benne y Chin, 1985) y dentro del modelo o marco conceptual en el que nos desenvolvemos ha recibido un tratamiento preferente (Hopkins, 1986; 1988; Escudero, 1990), así como en las experiencias y encuentros sobre desarrollo de la escuela realizados en nuestro país.

En nuestra experiencia, a principios del curso 90-91 revisamos los compromisos adquiridos en el curso anterior y se replanteó el tema central del proyecto.

Este, se orientó definitivamente hacia el fracaso escolar, planteándose la necesidad de profundizar en las variables concretas que en este centro pudieran estar detrás del mismo.

En definitiva, representa un proceso extremadamente importante y atractivo máxime cuando en nuestro caso, queríamos investigar sobre el fracaso escolar.

Eramos conscientes de la envergadura y complejidad de dicho problema y las dificultades consabidas a la hora de concretarlo en problemas específicos y establecer planes concretos de mejora. No obstante decidimos mantenerlo en la seguridad de que pronto encontraríamos la oportunidad de identificar los factores que en este Centro determinan en mayor medida el fracaso escolar de los alumnos, para actuar sobre ellos.

El diagnóstico lo realizó el profesorado con la colaboración del equipo de apoyo externo y, en base a la opinión de tres colectivos (alumnos, padres y profesores), se construyó una especie de cuestionario que proporcionase "indicadores" de funcionamiento del centro (Hopkins, y Leask, 1989; Swales (1989).

Se sondearon diversos aspectos, desde la organización espacial del centro y de las aulas, pasando por metodología didáctica, relaciones centro-comunidad educativa, opiniones del profesorado sobre el sistema educativo. (Una copia de este cuestionario se adjunta en el anexo).

Hay que decir que la preocupación del equipo de trabajo no fue elaborar un instrumento exhaustivo y riguroso desde el punto de vista metodológico. Se trataba más bien de recoger opiniones de los distintos implicados que nos ayudasen a reflexionar en grupo sobre los aspectos que en este Centro están afectando positiva o negativamente sobre el fracaso escolar de los alumnos. Así, pues, las preguntas integrantes del cuestionario, mas bien de los cuestionarios, dirigidos a padres, profesores y alumnos, respondían a intuiciones de los miembros del grupo que nos interesaba sondear.

El procedimiento combinó trabajo individual, trabajo en grupos pequeños que discutían sobre aspectos parciales del cuestionario y, trabajo final de todo el grupo.

Los profesores se adscribieron a determinadas áreas y trabajaron en la construcción de las cuestiones de forma individual; posteriormente se reunían en pequeños grupos, reflexionaban e intercambiaban información relevante al respecto. Posteriormente, en sesiones conjuntas se discutían la información aportada por cada grupo y subáreas así como las cuestiones de carácter global.

En el análisis y presentación de los datos obtenidos participaron todos los miembros del equipo de trabajo - profesores, padres, equipo de apoyo externo, grupo de alumnos colaboradores de la Facultad más un asesor del CEP de Lora del Río integrado al trabajo a comienzos de este curso.

Durante el primer trimestre del curso 90-91, se trabaja intensamente para la elaboración del Cuestionario de diagnóstico del Centro.

En una de las reuniones mantenidas, el Jefe de Estudios, -uno de los principales agentes de apoyo interno-, es quien asume el liderazgo formal de la reunión, tomando la palabra al principio para darle comienzo, conectarla con la reunión anterior, pedir cuentas sobre las tareas encargadas a cada uno de los miembros, etc. Se trata de un elemento de gran valor simbólico para comunicar la idea de que se trata de un proyecto del centro y no de personas ajenas o de unos pocos.

Jefe de Estudios: (...) Supongo que cada uno tendrá las preguntas, lo que... bueno, eso lo veremos al final; hubo cosas importantes que el otro día os echamos de menos al equipo técnico, porque..., sobre todo a la hora de la evaluación de las preguntas, de qué tipo de respuestas se podían dar para que después se pudiesen tabular mejora y esas cosas.

Cada uno, cada uno las hecho un poco al aire, como los técnicos, como los técnicos no estaban aquí para que (alguien tose y no se oye), los técnicos hagan lo que técnicamente se tenga que hacer para que esto quede bonito y sea fácil de contestar y esas cosas, pero que comentándolo con (miembro del EAE), creo que lo importante es el contenido más que el continente, luego ya el continente se podrá como sea ¿no?..., bueno pues vamos a empezar por el principio.

Apoyo externo 2: ¿Quién no tiene hecho los deberes?. Pasa lista.

Jefe de Estudios: ¿El primer grupo cuál era, ya no me acuerdo?.

Profesora: Nosotras, las niñas.

Jefe de Estudios: Tenáis que tener...

Profesora: *Dentro de la clase, tenemos elaboradas preguntas dirigidas al alumno y al profesor. Dirigidas al alumno: la primera, ¿quién es para ti buen profesor?, con una serie de contestaciones para que ellos elijan:...*

En el párrafo siguiente se hace referencia a una función técnica a realizar por el equipo externo y además se le recuerda el cumplimiento pendiente de un compromiso adquirido con anterioridad; todo ello en un tono distendido que prueba, de alguna forma, el grado de autodirección al que han llegado los profesores del centro, de manera que son los propios líderes de éste y no los del equipo de apoyo externo los que asumen la función del control del proceso.

Profesor: *Pero es que se quedó en un principio en aquella reunión primera que se iba a pasar primero a los profesores.*

Jefe de Estudios: *De todas maneras así hemos actuado nosotros pero como ya he reclamado (risas) a ver cuándo mandais las transcripciones para que se pueda recurrir a eso de una vez.*

Apoyo externo 1: *Es verdad.*

Profesor: *¿Está anotado en la cinta?. Para el que lo transcribe, que sepa que tiene lo tiene que dar.*

Jefe de Estudios: *Hoy estoy fatal porque me he tenido que beber una copa de coñac porque nos ha invitado el dueño del bar y... (comentarios y ruido).*

Apoyo externo 1: *A ver si yo te pillo en una falta...*

Profesor: *Por eso te estoy diciendo que te calles, que más vale.*

En otras ocasiones sí es el equipo externo quien asume la responsabilidad de estructurar la acción del grupo general: resume el trabajo realizado, propone nuevas acciones, organiza el tiempo y el contenido de la reunión, etc.

En el último párrafo se expresa, además su preocupación por reforzar positivamente al grupo en general para mantener su autoestima y sensación de logro, y así facilitar el desarrollo del trabajo.

Jefe de Estudios: *¿Ya están todos los grupos?. Sí, bueno pues venga ¿ahora qué hacemos?. Bueno, con eso ya hay algo bonito hecho, ahora lo que nos hace falta es ponerlo en bonito.*

Profesor: Hay..., cantidad de cantidades (silencio)

Apoyo externo 1: Yo creo que lo mejor es ponerlo en un formato común y que juntos podamos reflexionar, primero individualmente y luego sobre lo que sale en conjunto; porque claro, ahora convendría juntar las encuestas, digamos, puesto que los distintos grupo han trabajado con preguntas para los profesores, preguntas para los alumnos... convendría juntarlas, ponerlas... y ver los diferentes cuestionarios que salen, se me ocurre. Hacer los diferentes cuestionarios que salen, es decir, sobre organización de la clase, sobre el contexto familiar, sobre... organización del centro... sobre el sistema educativo.

Profesor: Perdona, en cuanto a la organización del centro no la tiene porque no se ha llegado a hacer pero que no sería tan difícil porque yo creo que la más complicada es la del profesor, porque la de alumnos y la de padres serían muy poquitas, muy poquitas preguntas las que se podrían hacer, pero que cuando llegue la hora podrían estar hechas las tres encuestas.

Apoyo externo 1: Yo..., entonces, para hacer eso ¿por qué no hacemos un turno de sugerencias a los distintos equipos de manera que terminen..., bueno terminar están prácticamente terminadas, bueno salvo en el caso vuestro que no están formuladas las preguntas o en el caso que hayamos oído repeticiones de preguntas pues están practicamente hechas.

Apoyo externo 2: Yo no estoy muy de acuerdo con eso.

Apoyo externo 1: ¿no?

Apoyo externo 2: Bueno, sí estoy de acuerdo en lo que has dicho, en lo fundamental de a quiénes va dirigido, a qué audiencia y organizarlo por ahí, porque además habrá que utilizar un lenguaje diferente, tanto en las encuestas que van dirigidas a niños como a los padres..., y más esto que es una zona rural. El tipo de encuestas que se le haga a los padres tendrá que ser totalmente específica para el lenguaje que se utilice. No estoy de acuerdo contigo en que se den solamente sugerencias, creo que deberíamos ponernos de acuerdo primero en qué tipo de cuestionarios de pruebas queremos porque ahí cada grupo ha hablado de tres o cuatro pruebas diferentes y tendremos, primero, que determinar qué criterios vamos a seguir, o sea, por qué nos decidimos, por una entrevista abierta o cerrada, estructurada o semiestructurada, con múltiples respuestas o con dos respuestas, con

casilleros o no casilleros, o sea..., vamos a ponernos de acuerdo en cómo y después decidimos ¿no?.

Apoyo externo 1: *Sí estoy de acuerdo... ¿estáis de acuerdo vosotros?*

Todos: Sí (Comentarios).

Apoyo externo 3: *Lo que pasa es que dijimos que... lo primero era algo así como una especie de bombardeo para sacar ideas, y luego ya elaborar los cuestionarios, que eso sería ya otro tema; pero primero era de cada tema qué era lo que salía y ha salido todo esto.*

Apoyo externo 2: *Están muy bien hechos, porque si al principio nos metemos solamente con los tecnicismos de cómo hacerlo, pues nos hubiéramos perdido; pero ahora viene elaborarlo.*

(...)

Jefe de Estudios: *Venga entonces, vamos a meternos ya en faena. En cuanto a contenidos, en cuanto a contenidos qué pasa, tú, ¿habéis encontrado alguno así?...*

Un miembro del equipo externo insiste en el concepto de negociación. Con ello reclama la participación de todos y que el proceso de elaboración del cuestionario se adapte a este requisito. Sin embargo un líder destacado del equipo interno y del equipo facilitador del cambio muestra su impaciencia por los plazos tan alargados en el tiempo que exige esta metodología.

Convertir la diagnosis en una tarea interminable era uno de los peligros en que podíamos caer y por lo que la necesidad de transformarla en un problema definido se convertía en un asunto más que deseable (Lippitt, Watson y Westley, 1980).

Es una paradoja habitual en el proceso de colaboración que los agentes externos aparezcan más interesados en sostener la participación que los internos, ya sea para mantener los requisitos metodológicos del modelo que han adoptado o por un "sobreesfuerzo" para demostrar al grupo interno su talante y voluntad democráticos y ser plenamente aceptados.

Apoyo externo 2: *De cualquier forma, yo pienso que para poder negociar bien el instrumento y que fuera realmente de todos, aunque el primer paso esté muy bien dado porque cada grupo ha confeccionado su tema y ha discutido qué era lo que quería incluir, quizás estaría bien como ha dicho (miembro EAE) el que se*

pasase el cuestionario, el que lo pasaríamos a limpio y sacáramos copias para que lo tuviésemos todos, porque cada una de las ofertas que se han hecho, aparte de matizarlas o darles desde el punto de vista técnico el sentido ¿se pueden ampliar o incluir más, se pueden quitar?. Pero debemos de tener todos derecho a que se nos oferte si queremos o no queremos incluir más o menos, pues como está hecho por grupos no lo hemos todo todos.

Profesor: *Aquí lo que pasa es que esto se está volviendo más largo...*

Apoyo externo 2: *No, unicamente deberíamos concentrarnos en una cosa, en el aspecto que más nos va a preocupar ¿no? que es el aspecto donde vamos a intervenir más directamente. Es un instrumento de carácter muy general que afecta a muchos sectores y agentes educativos, pero realmente nosotros vamos a intervenir en determinadas cosas ¿no? pues en esta segunda vuelta, la aprovechamos no solamente para perfilar y tal, sino también para incluir justo esos aspectos didácticos en que nosotros vamos a tener que introducirnos ¿no?.*

Inmediatamente después un miembro del equipo externo expresa -¿de manera un tanto culpable?- en su discurso la distinción entre "los de dentro" y "los de fuera, los de la Universidad", y es la puerta abierta o la chispa que un miembro del grupo general aprovecha para expresar, de manera velada, su descontento por lo que puede considerarse una actitud de superioridad -o al menos esa es la interpretación que ciertas personas le dan-, por parte del grupo externo.

Apoyo externo 2: *Yo no creo que vayamos lentos en esto de confeccionar el instrumento, yo creo que estamos empezando ahora. Si yo estuviera aquí y hubiera elaborado alguna de las partes estas, a mi se me ocurriría preguntar ahora que lo que estaba ofertando (miembro EAE) igual podría establecerse no solamente porque lo digan tres señores que vengan de la Universidad, sino porque hay algún manual donde a mi me dicen que puedo incluir esa pregunta abierta al final, por ejemplo.*

Quiero decir, que podemos empezar ahora si es un proceso de formación, si tenemos que dar seminarios, si tenemos que... pues que vamos a ..., o sea, si están surgiendo ahora los problemas y como es una cosa que a todos..., que no vamos lentos, que vamos bien. Así que aparte de que ya ofertemos nosotros una alternativa, podríamos dejar el campo abierto a que se estudiase algún documento sobre eso ¿no?, a nadie le suscita curiosidad el saber cómo se construye una prueba?.

Profesor: *A todos.*

Profesora: Sí, porque yo iba a decir... yo soy muy ignorante, muy inculta, ¡Explicadme!, ¿cómo se hacen las preguntas?, ¿qué estáis ueriendo decir con abiertas, cerradas, tal, cual?, esos tecnicismos y mecanismos yo no me los sé, dime dónde me los estudio (risas).

Apoyo externo 2: Yo lo he dicho con alevosía ¿eh?

Profesor: ... y mala intención.

Apoyo externo 2: Sí lo he dicho con alevosía y muy mala idea a ver si...

Profesora: Porque yo estoy abriéndome la mente a ver hasta dónde llego pero no, no llego del todo, me quedo bastante corta.

Apoyo externo 2: Pues fijate lo "guay" que es la historia porque todas esas palabras no dicen nada, son solamente cuestiones semánticas.

Profesora: Pues como vosotros teneis más costumbre porque estáis habituados y los que no la tenemos tanto no lo estamos, pues es un mundo de momento.

Apoyo externo 1: No dicen nada más de lo que ya habeis dicho, es decir, que de alguna manera es ponerle nombre a lo que ya sabemos.

Jefe de Estudios: Es la versión académica de lo que es, de la realidad.

Profesora: Muy bien, la versión académica dádsela vosotros.

Apoyo externo 2: Claro pero aquí estaba el intercambio, vosotros ofreceis la experiencia y lo que sabeis y se supone que los demás temas...

Profesora: Sí, sí, ustedes ponen técnicamente y científicamente todo, de acuerdo. (Comentarios). No ya está, ya está, que ya me he enterado, (risas y comentarios).

Al cabo de unas semanas se organizó un seminario en el Centro sobre la construcción de pruebas. Hay que tener presente que una de las notas relevantes dentro del proceso de Desarrollo de la Escuela es la iniciación de propuestas específicas de perfeccionamiento del profesorado del propio Centro.

En el transcurso de la fase de diagnóstico, durante la construcción del cuestionario, los miembros del grupo llegan a un alto grado de elaboración y

reflexión cuando discuten acerca de las preguntas que incluirían en el cuestionario. Al mismo tiempo que diseñan un material de diagnóstico se preguntan acerca de problemas didácticos cotidianos.

Director: No, yo no quiero saber mucho, yo lo que quiero es tener muy claro lo que quiero saber con cada pregunta; eso es lo que pretendo, y quizás no lo tenga muy claro con la primera.

Profesor 1: Importante como tú dices es todo, porque todo se hace, pero ellos, me imagino que con esa pregunta al decir tantos por cientos quieren saber que todo esto se hace, pero por encima de todo a qué le das más importancia, a qué le dedicas más tiempo en clase, que a lo mejor es lo que se quiere saber...

Profesor 2: La cantidad de tiempo que tú dedicas y nada más (Ruido).

Jefe de Estudios: Miguel (director), mira en la segunda : ¿Cómo definirías tu metodología: tradicional, individualizadora...?. Si resulta que arriba se ha dado una respuesta que no coinciden con lo que marca en la segunda, cuando se mantenga esa reunión o esa conversación con la gente pues se puede llegar a hacer caer en la cuenta de que no se puede mantener una metodología activa cuando le dedico muchísimo tiempo a exposiciones o a explicaciones, o que mantengo una dinámica tradicional si lo que estoy haciendo son actividades individuales o en grupo de los alumnos en clase ¿entiendes?. De alguna manera lo que se pretende también es hacer caer en la cuenta a quien está haciendo el cuestionario en los posibles problemas que tenemos y que son los que están haciendo que tengamos un cierto fracaso escolar ¿no?.

O por ejemplo, más adelante...

Director: Yo en cinco tengo un...

Apoyo externo 1: A ver.

Director: Por ejemplo: "Indica un trato diferente a los alumnos en cuanto a su rendimiento" ¿de qué forma?. La forma se divide en su agrupamiento en las actividades, en la exigencia y otros. Yo entiendo que cuando se da un trato diferente a los alumnos en cuanto a su rendimiento, y generalmente se da, pero se da no en el lenguaje no verbal, sino en el lenguaje de la relación personal con esos alumnos de más rendimiento de menos, yo creo que existen una connotaciones: sonrisas,

acercamiento, palabras con las que te diriges a él, o él a ti, es una relación mucho más íntima, más privada, que en relación al alumno que va mal. Aparte de dejar libre "otros", concretar exactamente uno en el trato, por ejemplo, en su agrupamiento, en el tipo de actividades, en su trato personal, en el trato afectivo. A mí es que me parece que de hecho se da ¿no?, casi de forma inconsciente.

Apoyo externo 1: *En su trato, ¿en el trato con el alumno?*

Director: *Sí.*

Profesor: *Yo, al revés, porque es al alumno que va peor al que miro mejor que a todo el mundo.*

Jefe de Estudios: *Al larguirucho ese lo tratas fatal.*

Profesor: *A ese lo trato fatal pero no es por nada, es por antipatía. Bueno, pero además no estamos con mi clase; vete callando.*

Apoyo externo 3: *Eliminamos la cuatro...*

Profesor: *Mucho cuidado, eh, porque ahí entra la relación personal ante el alumno: la antipatía o simpatía (Ruido, hablan todos a la vez.*

Un agente de apoyo externo aprovecha la oportunidad para transmitir al grupo la perspectiva global del proceso de tal manera que todos tengan claro la dirección en que se camina y el momento concreto que se atraviesa. En concreto se refiere a la fase de actuación que habrá de seguir a la de diagnóstico, en la cual se está trabajando en este momento.

Profesor: *¿Por qué no se podría poner "Ordena los siguientes aspectos según el tiempo que le dedicas"?*

Apoyo externo 1: *Yo creo que sí.*

Apoyo externo 2: *Yo lo que pienso es que no deberíamos liarnos mucho con... aparte de que tengamos criterios comunes y que negociemos cómo lo vamos a organizar.*

Este instrumento no va dar respuestas a todo. De hecho va ser un pretexto para empezar a buscar respuestas, entonces todas estas cosas que nos están surgiendo ahora lo que nos vienen a decir es que tendremos que montar entrevistas,

que tendremos que buscar otras fórmulas para trabajar y saber realmente... porque si nos metemos mucho en cada una de las preguntas, no vamos a acabar, vamos.

Apoyo externo 3: No, hombre, esto ha sido el romper...

Apoyo externo 2: El preliminar, el romper el hielo.

Apoyo externo 3: Entonces, la primera ya queda clara.

Profesora: "¿Cómo definirías tu metodología?. Señala la que mejor la define".

También más adelante se producen tentativas en esta misma línea, que pretenden dar cierta estructura al proceso, cierta planificación de las etapas dentro de su carácter abierto.

Siguiendo los trabajos de Bredeson, 1985; Manasse, 1986; Greenfield, 1987; Bolster, 1989; Sashkin y Sashkin, 1990, el concepto de visión exige pensar en términos de períodos de tiempo, en términos de acciones a llevar a cabo a lo largo del mismo conectando la realidad presente con la futura.

Se puede decir también que los líderes informales del proceso de desarrollo de la escuela, despliegan su visión del proceso y se preocupan de comunicarla a los otros, lo cual contribuye a desarrollar en los miembros el sentido de logro y a que encuentren un significado específico al proceso.

Apoyo externo 1: Si..., quizás sea prematuro empezar a reflexionar ya sobre todo esto... porque precisamente el propósito del cuestionario es servir de diagnóstico, de punto de partida...

Profesor: Es que en cada pregunta queremos llegar a una solución, a una conclusión... y eso no puede ser...

Profesor: Claro

Apoyo externo 2: Además este es un instrumento con todas sus deficiencias, porque es el primero que hemos confeccionado, no porque lo hayamos hecho nosotros, sino porque es el primero.

Profesor: Sí, está algo pobre, todo está muy mezclado, sin un esquema...

Profesor: ¡Yo no lo veo tan mal! Esto es lo único que va a llegar a mucha gente..., así que todas las conclusiones que vamos a sacar sobre lo que otros hacen... estarán muy bien.

Estas últimas intervenciones nos hacen reflexionar que una de las dificultades del trabajo con profesores desde un modelo de Desarrollo Basado en la Escuela, en el que ellos tienen el protagonismo sobre las acciones que se emprenden, es la escasa confianza en sus posibilidades profesionales o "técnicas", para lo que no se refiera estrictamente al ámbito de su clase.

El equipo de apoyo externo, en ocasiones, ofrece, precisamente sus servicios de carácter "técnico" con una intención facilitadora y dinamizadora del proceso, pero no debe abusar de esta relación ya que conlleva el riesgo de provocar la dependencia de los profesores así como una actitud acomodaticia y una sensación paralizante de inferioridad profesional.

La necesidad desde el punto de vista de los apoyos externos de ir progresivamente soltando amarras al objeto de aspirar a ser prescindibles, debe realizarse con un cuidado esquisito. Un colectivo profesional como el profesorado tiene numerosas y frecuentes oportunidades de encontrarse "solo" en los momentos importantes y decisivos. El apoyo externo debe considerar esta circunstancia y realizar lo que su propia denominación de origen indica.

Uno de los momentos importantes del proceso de desarrollo de la escuela es aquel en que el grupo decide buscar apoyos institucionales referidos bien sea a reconocimiento por parte de la Administración, ayuda económica, asesoramiento o supervisión desde instancias especializadas, divulgación de los progresos conseguidos, etc.

Ya comentamos el papel de la administración educativa en la articulación de los apoyos externos a los centros, mediante el desarrollo de políticas eficaces. Trabajos como los de Wimpelberg, 1987; Peterson, 1987; Mauriel y cols, 1989; LaRocque y Coleman, 1989; o Corbett, Wilson y Aduci, 1990, han insistido precisamente en ello.

A continuación, en una reunión mantenida el 24/1/91, el Jefe de Estudios da cuenta de las gestiones realizadas a partir de un encargo expreso formulado por el grupo en ese sentido.

Jefe de Estudios: Ya estamos constituidos como grupo de trabajo. No pudimos constituirnos como seminario permanente porque esto tenía una fecha y tal; y nos han dado un grupo de trabajo, con una dedicación de cuarenta hora...

Apoyo externo 1: ¿Eso que repercusión tiene en cuanto a material...?

Profesor: En cuanto a material ninguno, porque no estamos dotados de presupuestos al no ser un seminario permanente, pero sí en cuanto a decisiones de infraestructura, de lo que es tanto de formación...; el grupo de trabajo solicita un curso sobre determinada cosa que necesita o material que tenga el CEP sobre cualquier cosa que nosotros necesitemos... tenemos preferencia sobre cualquier otro grupo de trabajo que no esté trabajando en esto, o sobre cualquier otro colegio que no esté constituido como grupo de trabajo. A cambio, nosotros tenemos que someternos a la evaluación del CEP, que es una evaluación muy sencilla: simplemente, que justifiquemos las horas que estamos trabajando y todos los materiales que saquemos se deben mandar al CEP para que lo use como quiera ¿no?.

Así pues, a lo largo de todo el curso académico 90-91 el grupo estuvo trabajando en la elaboración y construcción del cuestionario así como en su cumplimentación por los diversos colectivos. El equipo de apoyo externo se comprometió en la labor de elaboración y edición de una memoria de progreso, en la que se recogieron los resultados y comentarios del cuestionario, junto con la inclusión de una lectura complementaria elaborada para esa ocasión.

Estábamos a finales del curso, allá por el mes de Junio. Nos quedaba pendiente el análisis de los comentarios del cuestionario lo que daría lugar probablemente a nuevas acciones relacionadas con la identificación de ámbitos de mejora preferentes y planificación y elaboración de planes conjuntos y actividades, que serían decididas por el equipo de trabajo el próximo curso académico.

Al igual que otras experiencias desarrolladas, por ejemplo, el caso del CEP de Sevilla y su plan de Formación en Centros, nos encontramos actualmente en un momento en el que se reclaman concreciones sobre la práctica.

Una vez comenzado el curso 91-92, la reanudación de la actividad por parte del grupo de trabajo se retrasó considerablemente por diversas circunstancias:

* los comienzos de curso en los centros son momentos un tanto especiales desde el punto de vista de la configuración de la vida organizativa de los mismos, y objeto de una atención preferente y prioritaria. Una vez pasado el "temporal" y puesta en marcha la vida de la escuela, se puede dar paso a la organización del resto de actividades.

* gran parte del profesorado no continuó en el centro por el consabido tema de la movilidad. Del grupo inicial quedaron tal sólo cinco profesores, lo que obligó a su vez a reinicializar casi desde el principio el proceso. Se realizaron diversos contactos con los profesores nuevos a comienzos de curso, a los que se les pasó una copia de la memoria de progreso.

* el grupo de apoyo externo decidió no presionar a los profesores para la iniciación de las actividades interrumpidas durante el periodo estival, mostrándose, en cierta medida, a la expectativa y dependiente de la disponibilidad y reconstrucción del prácticamente nuevo equipo interno de trabajo.

* la baja durante un mes por asuntos propios del Jefe de Estudios y coordinador general del grupo de trabajo incidió notablemente en la puesta en marcha de la actividad.

En este sentido, el inicio de las actividades encaminadas a la discusión de los comentarios del cuestionario, que darían paso a la elaboración del plan de trabajo para el curso 91-92, no se llevó a efecto hasta el día 5 de diciembre en la primera reunión celebrada después del verano.

El objetivo es partir del trabajo anterior para la planificación y desarrollo del plan de mejora. Entre otras cosas, el grupo de trabajo han variado considerablemente, es prácticamente nuevo, con la incorporación de siete profesores que vienen trasladados al centro más los cinco que seguían del curso anterior.

Por otra parte, desde el equipo de apoyo externo se produjo una baja de uno de los miembros, quedando tan sólo dos como colaboradores y participantes-asesores en el proceso.

Además hay que hacer constar que este año el grupo se ha convertido en Seminario Permanente adscrito al CEP de Lora del Rio.

Quizás sea el momento para hacer un balance de la actividad realizada y de reflexionar sobre la experiencia desarrollada hasta el momento.

5.3 Logros, limitaciones e implicaciones.

Es la hora de realizar una reflexión sobre el trabajo realizado para ir extrayendo algunas conclusiones derivadas del mismo.

La experiencia institucional de apoyo al desarrollo de la escuela que en la actualidad, sigue teniendo lugar, presenta algunos aspectos proclives al comentario desde el punto de vista de los logros, limitaciones e implicaciones derivadas de la misma. Parece pertinente pues, iniciar una valoración de ésta al objeto de extraer ciertas conclusiones, que en algunos casos serán más bien nuevos interrogantes y dudas sobre una cuestión tan interesante como es el desarrollo de la escuela.

Vamos, a empezar por los logros, que siempre es mejor, de cara a disponer el ánimo al iniciar una tarea evaluación.

Una mirada a las etapas del modelo de proceso nos pone de relieve que al menos la fase de contacto inicial y etapa de diagnóstico de necesidades, han sido cubiertas, haciendo constar, no obstante que el desarrollo de las mismas no se ha producido de forma absolutamente lineal. Este curso, hemos tenido la impresión de tener que reinicializar el proceso por la recomposición del grupo de trabajo. De todas formas creemos haber realizado el trabajo referido a las siguientes áreas que precisamos a continuación:

a) Entrar en la vida del centro.

La fase de contacto inicial propició al equipo de apoyo externo su integración en la vida del centro, el conocimiento de cómo es y funciona y las personas que trabajan en el mismo, que no es poco.

b) Establecer los principios básicos necesarios para conducir el proyecto.

En este sentido, se fijó el sentido y la exigencia de la colaboración como estrategia de trabajo así como la importancia de la participación activa de todos los implicados en el desarrollo del proyecto. Igualmente se ha logrado compartir una serie de supuestos y/o referentes sobre los que cimentar nuestro trabajo.

c) La construcción de un equipo facilitador.

Las relaciones entre los apoyos externos e internos y muy en especial, el trabajo de coordinación y colaboración entre el Jefe de Estudios y el equipo de apoyo externo ha resultado de especial utilidad en la coordinación del proceso de trabajo seguido. Desde las coordenadas conceptuales del modelo de Desarrollo Basado en la Escuela se hace hincapié en poner en marcha los recursos internos de la propia escuela. Esta ha sido la tarea llevada a cabo por el equipo facilitador. Un contacto permanente en el seguimiento del proceso, incluso una comida de trabajo para evaluación de las actividades y previsión de líneas de acción, por citar algún ejemplo, ha propiciado una mayor articulación entre lo externo e interno en el proceso.

d) La puesta en marcha de una dinámica de trabajo.

Quizás deberíamos matizar esta afirmación. No debe entenderse la puesta en marcha en el sentido de partir de cero, ya que el centro como tal llevaba su propio dinamismo. Entendemos que supimos conectar con el trabajo que venía desarrollándose hasta el momento e incorporarnos al proceso. Lo que no cabe duda, es el giro cualitativo que supuso trabajar en colaboración con "gente de fuera" sobre cosas que pasan dentro, y encima, gente que viene de la universidad, sabiendo las connotaciones tan particulares de dicha procedencia entre el profesorado de los centros. No somos la administración, - aunque dicho sea de paso, se ha logrado cierta cobertura institucional de la misma al constituirnos en Seminario Permanente- pero somos ¡la Universidad!, fíjense.

Algunas de las limitaciones, que en algún caso pueden entenderse como tareas pendientes podrían ser:

* Aún no se ha logrado la **implicación de todo el centro en el trabajo** . Desde el inicio de la experiencia las actividades se llevaron a cabo con un grupo de profesores -once en total-, vinculados en su mayoría al ciclo superior, o lo que es lo mismo, al edificio nuevo. Sin embargo, y respecto a esta cuestión, habría que decir que en otras experiencias se ha "funcionado" bien respetando las diferencias y los distintos grupos en un mismo centro. No se trata, por tanto de una aspiración obligatoria. En nuestro caso, hay que hacer constar la existencia de tres grupos de trabajo simultáneos.

Lo que sí han aparecido y es una cuestión pendiente de resolver es la organización del tiempo para el trabajo de los tres grupos, teniendo en cuenta que casi todos los profesores pertenecen a más de uno. La simultaneidad, a veces, de las reuniones no se ha podido solventar hasta el momento, ocasionando en ocasiones aplazamientos de reuniones en otro día y fecha.

Durante el curso pasado, hubo ciertas desavenencias entre un grupo de profesores del edificio viejo y el Jefe de Estudios -coordinador general de nuestro grupo de trabajo-, que motivó cierto distanciamiento entre algunos profesores con respecto a nuestra actividad. La vinculación del Jefe de Estudios con la Universidad, al parecer era la cuestión de fondo. Goetz y LepCompte (1988, p.107), en este sentido señalan que

"el acceso a un grupo es más fácil cuando una tercera persona conocida por las dos partes, se encarga de presentar al investigador. Este es un recurso que se puede utilizar independiente de la naturaleza del grupo. Si los participantes valoran a la persona que hace la presentación, el acceso se facilita. En todo caso, los investigadores deben reunir toda la información disponible acerca de la relación entre dicha persona y los posibles participantes antes de solicitar ser presentados. Esto ayuda a prevenir un posible rechazo a causa de una interpretación errónea de esa relación".

En nuestro caso, el posible "sesgo" desde el punto de vista de la implicación del resto de los profesores de la escuela, quizás provino de las desavenencias a las que aludíamos.

También hay que hacer constar que este curso, por el contrario, la turbulencia ambiental es distinta, y se respira un cierto ambiente de colaboración entre los diversos grupos que hace augurar una más estrecha coordinación a todos los niveles, y en este sentido vamos a trabajar.

* El tema de la **implicación del director** tiene un apartado especial y monográfico del que más adelante nos ocuparemos con más detalle. Hay que decir, que el nivel de implicación durante la fase de diagnóstico fue mínimo; de hecho acudió a un par de reuniones. Para este curso, al menos de momento no tiene la intención de participar en las sesiones de trabajo y actividades.

*** La reconstrucción del grupo de apoyo interno.**

En la actualidad, es decir, en este curso 91-92, el grupo de apoyo interno ha quedado desmembrado debido, al traslado de uno de sus miembros a otro centro -concretamente la Secretaria-, con lo que el Jefe de Estudios, digamos que se

encuentra en estos momentos sólo en el ejercicio de sus funciones. Si ello, le añadimos, que es el coordinador general del grupo de trabajo, es imprescindible trazar como tarea necesaria trabajar en la línea de conseguir apoyos y nuevos refuerzos, cuestión en la que el grupo de apoyo externo tiene "en cartera".

Por último, desde el punto de vista de las implicaciones, es evidente la emergencia de numerosas cuestiones e interrogantes. La experiencia que estamos llevando a cabo nos obliga a reflexionar sobre muchos temas de interés, temas que por otra parte no son ajenos en otros contextos.

Nosotros hemos agrupado las implicaciones e interrogantes en base a tres aspectos, en los que hemos venido topando hasta el momento en el curso del trabajo: de una parte, todo lo referente al proceso de liderazgo, a su legitimación y funciones de dinamización dentro de un colectivo de profesores, dentro de la escuela; de otra toda las necesidades e implicaciones desde el punto de vista de la formación de los agentes de apoyo externo a la mejora; por último y, para finalizar algunas consideraciones vinculadas a la propia metodología de investigación y de trabajo desarrollada y el grado de ajuste y autonomía respecto a los principios que orientan teóricamente el proceso.

Veamos cada uno de ellos:

* El tema del liderazgo forma parte esencial de este trabajo, y en él nos hemos basado, en gran medida, para la construcción del marco conceptual del mismo. Todo el capítulo tercero está vinculado a este concepto, prestándose especial atención a sus relaciones con la promoción del cambio en los centros educativos. No vamos pues, a insistir en lo dicho, más tarde volveremos sobre él con más profundidad; de todas formas no hemos podido evitar incluir ciertos comentarios sobre este concepto tan interesante, comentarios, decimos, que aparecen muy vinculados al desarrollo de nuestra experiencia de investigación y que pasamos a exponer brevemente.

La caracterización del liderazgo y de las relaciones de poder, y por consiguiente, de la distribución de roles dentro del equipo de trabajo. La pregunta concreta a responder sería ¿qué cuota de liderazgo y qué roles concretos deben corresponder a cada uno de los agentes implicados y qué estilo de liderazgo es el más adecuado en cada caso?. Teniendo en cuenta que un problema adicional derivado de este asunto es ¿en qué medida es necesario explicitar, regular formalmente (o dicho de otro modo, institucionalizar) esta distribución de roles que afectan al liderazgo dentro del grupo, o por el contrario, es más deseable la autorregulación de éste y un ejercicio informal de la influencia por parte de los agentes facilitadores del cambio?.

Las respuestas que se den a estos problemas condicionarán, sin duda, la articulación de las relaciones y la distribución de tareas entre los participantes y los distintos equipos: de apoyo externo, de apoyo interno, equipo directivo del centro (en el caso de que éstos dos no coincidan); de ahí su importancia. Y también condicionarán las relaciones entre los miembros del equipo de apoyo externo, que habrán de hacer compatible su estructura como grupo, dotada de un tipo de jerarquía característica de la cultura universitaria, con la autonomía y capacidad de iniciativa individual exigibles en un proceso de este tipo.

Desde nuestra práctica, el tipo de liderazgo que requiere el Proyecto de Desarrollo de una Escuela tiene que ver con una alta capacidad de estructuración o de organización de las tareas, unida a la visión o percepción global del proceso, de sus metas e incluso del calendario (aproximado y sujeto a negociación). Asimismo, nos parecen necesarias alta sensibilidad y empatía en el terreno de las relaciones humanas. Pero somos conscientes de que éstas no son más que rápidas intuiciones necesarias de matizar y desarrollar junto a las respuestas a los anteriores interrogantes.

Nuestra experiencia nos lleva a considerar la importancia del ejercicio del liderazgo en el proceso, lo cual nos lleva inevitablemente a destacar la importancia de:

a) Una estrecha coordinación entre lo interno y externo, de cara a la facilitación del proceso de desarrollo de la escuela. La construcción y emergencia de un equipo facilitador del cambio en el que se combinen ambas instancias, no debe entenderse como una cuestión puramente estructural o técnica.

Un proceso de esta naturaleza y complejidad exige una especial dedicación, disponibilidad, destrezas y desvelo para dinamizarlo y facilitarlo.

b) El reconocimiento del grupo de apoyo interno por el resto del colectivo de profesores del centro, lo cual garantiza, de algún modo cierta legitimidad al desarrollo del proceso.

c) La conveniencia de la implicación del equipo directivo en las iniciativas y en el desarrollo de las actividades. Si este equipo directivo coincide con el grupo de apoyo interno en alguna medida, resulta extremadamente positivo.

* La **formación** de los **apoyos externos** o asesores en el trabajo de colaboración con centros y profesores.

Esta cuestión ha sido puesta de manifiesto asiduamente en los intercambios de experiencias realizadas. Por nuestra parte, dedicamos un apartado especial sobre los sistemas de apoyo externo a las escuelas en el capítulo 3º, en el que se repasaron algunas cuestiones relacionadas con las necesidades formativas.

En este sentido, la formación, las destrezas necesarias y los roles implicados en la acción específica de los asesores o agentes externos es otro de los problemas que nos gustaría introducir en este apartado relativo a las implicaciones e interrogantes, por tanto, abierto al debate.

El hecho de que las bases conceptuales descansen sobre las ciencias del comportamiento es claro. La complejidad de las relaciones sociales en el seno de cualquier organización no lo es menos. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que vamos a intervenir en un proceso en el cual el componente social representa no sólo un área de condicionamientos importantes - el clima, la cohesión y satisfacción en el grupo, el liderazgo-, sino además el objeto principal de trabajo -las actitudes, la cultura-, y el referente básico de la metodología - la colaboración como estrategia-; eso por lo menos.

Consecuentemente, este tipo de intervención necesitará, en alguna medida aún por determinar, el concurso de las ciencias psicológicas así como la sociología.

Esto nos va a remitir a la discusión acerca del alcance de un Proyecto de Desarrollo Escolar: ¿deberá éste abarcar el plano de los conflictos y las relaciones psicosociales cuya presencia e importancia está garantizada en toda institución?.

Una respuesta negativa encontrará la dificultad que conlleva aislar dicho plano de los procesos técnicos tales como la planificación, el diagnóstico, la toma de decisiones, etc. Por una lado una respuesta positiva nos llevará a la necesidad de reajustar nuestro modelos de trabajo a la realidad que queremos abarcar o, quizás mejor, a replantear una vez más el viejo asunto de la interdisciplinariedad en las ciencias humanas y colaboración, por tanto, con especialistas de las disciplinas antes mencionadas.

La visión más generalista y menos particular del asesoramiento si parece tomar cuerpo desde el punto de vista de la formación. Pero no sólo es pertinente el conocimiento de procesos, es imprescindible el acercamiento a contenidos.

Así, una de las conclusiones de los proyectos desarrollados en Murcia es que es necesario ofertar a los profesores materiales concretos relacionados con el proceso de enseñanza- aprendizaje. Gran parte de las experiencias se encuentran en un momento de descenso sobre el terreno, lo cual exige una labor delicada de concreción sobre la práctica del propio trabajo desarrollado hasta el momento.

El Plan Experimental de Formación de Equipos Psicopedagógicos y Responsables del Programa de Orientación en Centros de EGB de la Comunidad Autónoma de Madrid (1991) intenta desarrollar un modelo de formación inspirado bajo este enfoque de desarrollo de la escuela, y puede representar un ejemplo significativo de los esfuerzos que en este ámbito se vienen desarrollando en nuestro contexto de cara a la formación de los apoyos externos a las escuelas.

No quisiéramos terminar sin matizar la circunstancia de ampliar a los apoyos internos las consideraciones relativas al apartado formativo vertidas más arriba. La necesaria interrelación y complementariedad de lo externo e interno para el desarrollo del proceso es válida también aquí, en el apartado de formación. En este sentido, subrayar la enorme importancia que adquiere la formación de los equipos directivos para el trabajo de y con los centros. Sobre esta cuestión volveremos más adelante.

* Por último y para no extendernos demasiado en estas consideraciones, quisiéramos apuntar algunas notas relativas a la propia opción de investigación educativa implícita en dinámicas de este tipo.

Creemos necesario reflexionar acerca de los procedimientos de investigación utilizados en este tipo de trabajo en los centros escolares.

Aunque los modelos de Desarrollo Basado en la Escuela tienen sus raíces en la corriente de Investigación en la Acción, el proceso o Plan de Desarrollo no es, en sí mismo una investigación, aunque puede generar una investigación paralela como ocurrió en nuestro caso. Conviene insistir en esa diferencia, ya que si aplicamos de manera más o menos ortodoxa las metodologías propias de enfoques como el interpretativo, nos encontramos con el problema -al menos desde nuestra experiencia- de la escasa agilidad de dichas metodologías pensadas para un análisis en profundidad. Mucho más cuando las estamos aplicando sobre contextos cambiantes que nos exigen respuestas rápidas y adaptativas y para los que deberíamos tener una información actualizada.

El reto consiste en diseñar estrategias de análisis que sirvan verdaderamente para el Plan de Desarrollo, frente a la idea de un Plan que tenga que adaptarse a las exigencias de una determinada metodología de investigación.

Por otra parte, no debemos olvidar, tomando los referentes teóricos de este enfoque, la relación y el compromiso vital de la investigación no sólo con la descripción y comprensión de la realidad sino a su transformación y cambio. El camino hacia la normatividad no debe despertar suspicacias y recelos. Esto conlleva, desde el punto de vista del investigador externo una serie de exigencias, señaladas acertadamente, por Escudero (1991, p.10):

"El protagonismo del investigador externo debe perder su espacio propio y tradicional para recupar, construir y crear uno compartido con la institución y con los sujetos; la primacía de los instrumentos y del rigor formal metodológico debe sufrir el veredicto de la pertinencia, viabilidad y relevancia de la situación, de los mismos sujetos, de los problemas y de la mejora de la práctica; los tiempos del análisis no deben primar sobre los tiempos de la formación y transformación de la realidad, y en definitiva, la investigación debe dejar de ser una actividad yuxtapuesta a la acción pedagógica para ir siendo, en sí misma, una forma de reflexión y acción transformadora de la misma práctica y de los sujetos más directamente implicados en ella. En estas coordenadas, la investigación ha de hacerse práctica pedagógica institucional y personal, y la misma práctica ha de convertirse en investigadora al ir siendo analítica, reflexiva, consciente, crítica".

Quizás nos pueda servir esta densa reflexión del profesor Escudero, sobre la apuesta por una determinada opción de investigación comprometida con la transformación de la realidad, para enlazar e introducirnos de lleno en el segundo nivel o dimensión en el que toma significación y sentido la experiencia que venimos narrando.

Hasta el momento, se ha descrito lo que hemos denominado la experiencia institucional de apoyo al desarrollo de la escuela realizada en el Colegio Público Menéndez Pidal de Los Rosales, en la que han participado un colectivo de docentes integrado por profesores de dicho Centro y profesores de la Universidad de Sevilla. Como consecuencia de ello, y paralelamente a su desenvolvimiento, surgieron de forma complementaria, unas necesidades de investigación en las que estaría implicado directamente el director del Centro y uno de los miembros del equipo de apoyo externo.

Es por tanto una continuación y no un punto y aparte en esta segunda fase del trabajo que presentamos y no podría entenderse de no haberse iniciado un tipo de contacto institucional, a nivel de centro, con un grupo de profesores.

Nos gustaría dejar claro esta circunstancia, ya que no se trata, si se nos permite el símil, ni siquiera del segundo tiempo de un "encuentro". Son procesos generados simultáneamente pero susceptibles de atención y tratamiento específico y particular.

Las fronteras entre experiencia de desarrollo o experiencia de investigación, en ambos casos, es decir, a nivel institucional o a nivel personal, respectivamente, comienzan a difuminarse y a no quedar muy claras. Calificar a la primera como experiencia institucional de desarrollo de un centro y a la segunda como experiencia de investigación a nivel personal puede resultar clarificadora para algunos. Debemos de confesar que a veces, nos resulta dificultoso discernir, aun más teniendo tan cercana y fresca la reflexión anterior del profesor Escudero.

En las páginas que siguen intentaremos mostrar, el modo por el que comienza a surgir un tipo de trabajo al unísono con el director del centro; la emergencia de acercarnos a una experiencia personal, que arranca y sale a la luz propiciada por la determinación de circunstancias y acontecimientos vinculados con la experiencia institucional.

5.3.1 La necesidad de trabajar con el director.

La experiencia institucional de apoyo al desarrollo de la escuela inició su andadura, allá por el mes de Junio de 1989. La llegada del curso 89-90 propició el incremento de los contactos y relaciones del grupo de apoyo externo y el grupo de profesores del centro.

Desde el punto de vista de los agentes externos, ya, desde los inicios y primeras reuniones, nos llamó la atención la figura del director, a pesar de ser el Jefe de Estudios, el informante clave y enlace entre nosotros y el Centro. Lo cierto es que la figura, la persona del director, despertó nuestra atención como grupo.

En este caso, pues, el equipo directivo asumía, de algún modo cierto protagonismo en los comienzos del trabajo, circunstancia que por un motivo u otro permanecería constante.

Los viajes en el coche, de vuelta a Sevilla, de los tres miembros del equipo de apoyo externo, sirvieron para poder intercambiar información e impresiones sobre los primeros contactos y relaciones con los profesores del centro.

En aquél tiempo nosotros revisábamos la literatura sobre liderazgo educativo; por aquel entonces, leíamos sobre los estilos de los directores escolares en la facilitación de las innovaciones en los centros. Se nos ocurrió aventurar que el tipo de director con el que nos habíamos topado se identificaba, se acercaba más al estilo denominado "Iniciador". (Puede verse el capítulo 3º, pp. 290 y ss).

"Este tío me pega a mí que sea una especie de Initiator".

Así, entre risas y de forma distendida comenzamos a interesarnos por él. Era una persona con un peso específico en el grupo de profesores. Sus intervenciones eran ocasionales pero influyentes y decisivas para la toma de decisiones. Tenía una forma especial de comunicar, y nos daba la impresión que junto al Jefe de Estudios formaban un equipo muy compensado y compacto.

Los compromisos alcanzados durante la fase del contacto inicial y sesiones de trabajo estuvieron en la línea de colaborar y poner en marcha un proceso de investigación sobre la realidad de la escuela, inicialmente a partir de un proyecto diseñado por el propio director del centro sobre la organización en ciclos.

Por tanto ya desde los primeros inicios la figura del director escolar desempeñaba un papel importante en la articulación de las dinámicas de trabajo establecidas, tanto a nivel de contenidos (llegamos a un acuerdo para trabajar sobre el proyecto en ciclos diseñado por el director), como a nivel de procesos (la influencia del director se percibía con nitidez en el ambiente; estaba muy claro su papel de liderazgo en el proceso de trabajo).

Por otra parte, una serie de visitas realizadas por un miembro del grupo de apoyo externo al centro durante el curso 89-90 sirvieron de referencia para apoyar estas hipótesis, así como para el logro de un mayor conocimiento de la realidad del centro e integración del propio equipo de apoyo externo.

En este sentido cabe decir, las buenas relaciones establecidas personalmente entre el director y dicho miembro.

A pesar de todo ello, la experiencia institucional siguió su curso normal a lo largo del curso 89-90 y no fué hasta comienzos del curso 90-91 cuando, de nuevo la figura del director entra en escena, o más bien "sale" de la escena, por una serie de circunstancias que más adelante tendrán un tratamiento específico.

A lo largo de la época estival, paralelamente al desarrollo de la experiencia institucional y tras ir revisando literatura, fuimos construyendo un marco conceptual

sobre las relaciones entre los directores escolares y el desarrollo de innovaciones en los centros.

En este sentido, el centro donde colaborábamos podría prestarse a un tipo de investigación como la que empezaba a construirse y tomar cuerpo. Una investigación que podría complementar en todo caso y apoyar, a la experiencia desarrollada. Se planteaba como un punto más concreto, una subárea de investigación dentro de la totalidad.

Los siguientes datos no dejaban lugar a dudas:

* Centro con cierta "dinámica" de trabajo en el que se inicia un proceso de colaboración con agentes externos para la puesta en marcha y desarrollo de un proyecto de innovación sobre la organización en ciclos.

* El director es un elemento clave en la articulación del proceso, por lo que podría ser posible el estudio de su papel como facilitador de dicho proceso de innovación.

Así, el tema de innovación y cambio y el tema organizativo estaban presentes, al igual que el estudio de la figura del director escolar y su papel de liderazgo.

Podría ser un tema interesante, pensamos, profundizar en estas cuestiones de forma paralela al trabajo a nivel de grupo.

Como decíamos, a comienzos del curso 90-91, se produce el "cambio de tercio" que comentamos más atrás y surge un nuevo planteamiento en el desarrollo de la experiencia institucional desde el punto de vista de qué vamos a investigar y sobre qué nos centraremos.

Ya no se habla del Proyecto en Ciclos, se habla del Fracaso Escolar como tema prioritario.

Con ello se inicia la vuelta al trabajo, después de las vacaciones, y la etapa de diagnóstico entra en su fase más operativa.

A partir de aquí, se produce un cambio cualitativo en la actitud y actividad del director en relación al proyecto de trabajo institucional. En resumidas cuentas, el director da muestras significativas de un cambio en su actitud respecto al proyecto.

Comienza un proceso de desprendimiento progresivo del director en relación al proyecto de trabajo.

Las ausencias a las sesiones de trabajo se hacen cada vez más frecuentes; en las escasas ocasiones de asistencia suele permanecer sin hablar apenas nada.

El grupo de apoyo externo es consciente de esta situación y aprovechando el contacto y nivel de relación de uno de sus miembros con el director, trata de explorar sobre esta cuestión.

Como consecuencia de ello, se realizan entrevistas al resto de los miembros del equipo directivo, se habla directamente con él y se reflexiona entre el propio equipo de apoyo externo.

Las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

1) El director, aunque no ha mostrado su desacuerdo, ni se ha pronunciado públicamente en torno a la investigación, sí es cierto que no la comparte. Nunca se manifestó, en este sentido.

2) Las razones esgrimidas para justificar su negativa a implicarse en la misma, podrían ir en la siguiente dirección o sentido:

Investigar sobre el fracaso escolar supone una pérdida de tiempo que no conducirá a ningún sitio o, en todo caso, ralentizará el proceso de tal forma que no resulta especialmente atractivo desde el punto de vista de su implicación.

3) El director, es una persona un tanto "especial" y problemática. Con un gran bagaje intelectual y formativo, unido a una larga trayectoria profesional comprometida, tuvimos la impresión de que no acababa de creerse, a medida que transcurría el tiempo, lo del proyecto.

Jaime, el Jefe de Estudios, sería, en esta ocasión y así se demostró, el auténtico dinamizador del mismo y el encargado de llevarlo adelante. Por esta vez, hubo un intercambio de posiciones de poder entre ellos.

Hasta el momento no supimos si se trataba de un acuerdo tácito y pactado o, simplemente una coincidencia de intereses. Creemos que sobre ambos elementos deambularon las decisiones. 4) Las "ilusiones" depositadas en la configuración de un proceso de investigación paralelo y complementario se desvanecían por momentos.

Si partíamos de la idea de que en una escuela existe la inquietud por su mejora; de un grupo de profesores que colaboran con gente de fuera en llevar adelante esa idea, en llevar adelante un proyecto de innovación, que a diferencia de otros, surge desde dentro de la propia institución; de un director que se encuentra implicado en ello y en consecuencia se trata de analizar cómo se produce eso y qué papel desempeña como facilitador del proceso, y ahora nos encontramos con la negativa del director a implicarse en tal proyecto ¿qué hacemos?.

No se puede analizar la implicación de una persona en una actividad cuando tal implicación no existe. A lo más que podíamos llegar sería a averiguar por qué se produce esa circunstancia. Pero bueno, no había que desanimarse; al menos ya empezamos a recoger los primeros "hallazgos".

En consecuencia, tomamos algunas decisiones sobre nuestro trabajo a seguir:

a) El proyecto a nivel institucional sigue su curso normal, muy a pesar de no contar con la implicación del director. Es una persona, cierto que muy importante en la vida de este Centro, pero una persona nada más. Había un colectivo de profesores y agentes externos interesados y comprometidos en llevar esto adelante y en esa tarea seguimos hasta el momento presente implicados.

b) Por otro lado, lejos de desanimarnos, se atisbaba con más fuerza que nunca la necesidad de trabajar personalmente con el director. El momento era especialmente interesante para iniciar un proceso de investigación centrado en la figura del director.

Un proceso de investigación que, lejos de sus intentos iniciales - es decir- estudiar el papel del director como facilitador en un proceso de innovación escolar-, explorase con más profundidad y detalle otros parámetros en el ejercicio de su actividad directiva y desarrollo de la política de gestión escolar a nivel institucional.

Tomando la forma de un estudio de casos individual (Bromley, 1986), trataríamos de acercarnos a la configuración de una determinada política de gestión escolar, desarrollada durante el ejercicio de su actividad directiva.

Desde los primeros contactos y relaciones con el centro, ya pudimos apreciar una forma peculiar de trabajo en el mismo y ciertas inquietudes por el desarrollo escolar y profesional. Quizás la figura del director jugaba un papel determinante en la forma en que el centro funcionaba.

En este sentido, desde el punto de vista del equipo de apoyo externo se produjo una especie de "relevo" en el "seguimiento" del director. Un miembro se hizo cargo personalmente de llevar adelante esta tarea; se plantearon los propósitos y objetivos de la investigación al director y a partir de entonces, se fué configurando y construyendo un proceso de investigación centrado en la figura del director del centro.

La experiencia de investigación a nivel institucional seguía y, a comienzos del curso 90-91 se puso en marcha el estudio de caso con el director del centro.

No comenzamos de cero, como es de suponer; detrás había toda una trayectoria realizada, todo un trabajo hecho y una experiencia en y con el centro y sus profesores. No teníamos que acceder al campo, ni seleccionar el centro, ni obtener permiso administrativo para iniciar la investigación. En cierto sentido no éramos agentes extraños al centro, ni tampoco nos sentimos raros con una grabadora o un bloc de notas en la mano. No teníamos que presentarnos, ya nos conocíamos, simplemente iniciábamos un trabajo paralelo donde lo personal y lo organizativo se entremezclarían simultáneamente.

5.4 Desarrollo de la experiencia (continuación): el caso del director del centro.

5.4.1 Introducción.

A lo largo del desarrollo de la experiencia de trabajo en colaboración a nivel institucional, tal y como describimos en el apartado anterior, comenzó a surgir la necesidad de trabajar de forma más personal con el director del centro.

Casi de forma permanente y ya, desde los inicios de la misma, no perdimos de vista a una figura y persona tan particular en este centro: recordemos que el tema

sobre el que iniciaríamos las actividades fué diseñado y apoyado por el equipo directivo y muy en particular por su director.

Más tarde, y durante el desarrollo del trabajo, el director se sitúa en el primer plano, esta vez, por mor de su negativa a implicarse en el mismo, cuestión que permaneció, desde entonces, casi constante, salvo algunas escasas ocasiones.

Este cambio obligó a un replanteamiento de planes y de las propias cuestiones de investigación que en principio formulamos, pero en modo alguno, condicionó nuestra intención de trabajar con él; nos atreveríamos a decir que supuso un cierto revulsivo para nosotros.

Así, bajo estas condiciones y circunstancias, fue emergiendo, de forma paralela y complementaria al desarrollo de la experiencia a nivel institucional, un trabajo más personal que a la postre configuraría el estudio de caso que en las próximas páginas describiremos.

Por tanto, nos referimos a un estudio de caso individual, que siguiendo la terminología de Goetz y LepCompte (1988, p.181), quedaría ajustado a un criterio de selección de tipo secuencial:

"Se trata de un proceso abierto con el que, a medida que avanza la investigación, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis (...) en la selección secuencial se definen y analizan subpoblaciones de personas, acontecimientos, artefactos o cosas, que despiertan el interés del investigador".

Bromley (1986), entiende el estudio de caso individual, no exhaustivo en su descripción y análisis de la persona y la situación, sino selectivo en el sentido de que en sí mismo abarca algunos aspectos e ignora otros.

El proceso de investigación centrado en la figura del director del centro perseguía, en términos generales, los siguientes objetivos:

- 1) Cubrir, en la medida de lo posible ciertas curiosidades e inquietudes motivadas por la implicación del propio investigador en actividades docentes relacionadas con el ámbito de la organización escolar. La atención mostrada por conceptos como el liderazgo educativo y la innovación escolar, provocó un acercamiento progresivo al ejercicio de funciones directivas desarrolladas en los centros docentes.

2) Conocer, desde la práctica y realidad de nuestros centros escolares el desempeño de la funciones directivas, tan vanagloriadas desde la investigación pero, a la vez, tan rechazadas desde la propia realidad.

En la mayoría de la literatura y en determinados círculos, incluida la propia administración educativa, se insiste en la importancia de la dirección escolar. El contraste con la realidad es abrumador: la dirección escolar se plantea a modo de exilio -en la mayoría de las ocasiones casi forzoso-, experimentado por los docentes a lo largo de su etapa de trabajo profesional en los centros.

3) Profundizar en el estudio de ciertos agentes educativos, que por su particular posición deberíamos dedicarles más tiempo, -teniendo en cuenta, precisamente, los tiempos de reforma en nuestro sistema educativo-, y que, a nuestro juicio, tienen que decir y aportar mucho y bien en todo el proceso de desarrollo de la escuela.

4) Un acercamiento a la figura del director escolar, intentando captar desde esta particular posición, esto es, desde el ejercicio de las funciones directivas y las tareas vinculadas con los procesos de gestión escolar, el propio desarrollo de la escuela como organización. Queríamos saber, qué quiere decir y que supone ser director en un centro escolar.

5) Contribuir, en la medida de lo posible, a una mayor y mejor comprensión de la figura del director escolar, y prestar nuestro apoyo y colaboración en la mejora del desempeño de dicha actividad, en todos los sentidos.

De forma más específica, focalizamos nuestros propósitos en torno a las siguientes líneas de trabajo:

A) Conocer el desarrollo de la política de gestión escolar llevada a cabo por la dirección del Centro, durante su período al frente de la organización.

B) Establecer relaciones entre la gestión escolar y la posibilidad de cambio y mejora en la escuela como organización.

C) Acercarnos al objeto de estudio desde la particular posición y visión del propio director del Centro, como principal dinamizador de los procesos de gestión llevados a cabo.

D) Contrastar este enfoque personal, con la visión de otros agentes implicados de un modo u otro en el trabajo y desarrollo de la escuela.

E) Valorar el ejercicio de liderazgo educativo desempeñado por ciertos agentes, en nuestro caso, el director del centro, como pieza básica para el desarrollo y mejora de la escuela.

En consecuencia, tanto los objetivos generales como los más específicos orientaron el establecimiento de las hipótesis de investigación al objeto de mostrar cómo:

i) La dirección de los Centros Escolares juega un papel clave en la articulación y desarrollo de los procesos de gestión escolar.

ii) El director, en este sentido, determina, en gran medida, el "modus operandi", la calidad y los resultados de determinadas políticas de gestión orientadas a la mejora de la escuela como organización.

5.4.2 Fuentes de Información y Proceso de Recogida de Datos.

Bajo estas premisas comenzamos la tarea de recoger datos e información para nuestro propósito; un proceso determinado, en cierta medida, por la bipolaridad de perspectivas sobre las que nos situamos, esto es, partiendo de la dimensión personal, y avanzando hacia la dimensión organizativa, pero ambas con señas de identidad propias que las caracterizan y configuran.

De este modo, y tan sólo a efectos expositivos podríamos agrupar la recogida de datos bajo estas dimensiones aludidas.

Así tendríamos información orientada a mostrar el enfoque personal del proceso de gestión escolar, junto con datos vinculados más a la dimensión organizativa que complementen y enriquezcan a la primera. Pero lo mejor será que pasemos a describirlos:

5.4.2.1 La perspectiva personal.

El enfoque personal en la configuración de la política de gestión escolar es un eje básico sobre el cual articulamos nuestra experiencia de investigación. Pretendíamos, ante todo, adentrarnos en el contexto individual del ejercicio de la actividad directiva. El director, por tanto, es el punto de partida para la exploración; es el sujeto principal en la investigación.

Así, cabría hablar de tres elementos configuradores de esta perspectiva personal, desde el punto de vista de la recogida de datos e información relevantes.

Por un lado, estaría la incursión en la "memoria histórica" para explicar los sucesos presentes. Ello nos obligó a rastrear en los aspectos biográficos relacionados con el director escolar. De otra parte, la perspectiva personal se alimentó en base al trabajo desarrollado en las entrevistas mantenidas entre el investigador y el director del centro a lo largo de un año.

Por último, el contacto estrecho entre el investigador y director, durante la totalidad de la experiencia de investigación ayudó a completar información y datos, en un contexto menos formalista y más ligado a la cotidianidad en el desarrollo de actividades.

a) El empleo de la autobiografía en el estudio de caso.

La biografía ha sido un recurso notable, profuso y ampliamente asentado en el contexto de la investigación cualitativa y, en particular, dentro del ámbito de la educación ha logrado, con el paso del tiempo, una respetable estimación y posición como método de investigación.

Pretendemos esbozar algunas cuestiones vinculadas con su empleo en contextos educativos, si bien es preciso realizar ciertas apreciaciones de modo más global. Posteriormente, realizaremos una descripción y justificación del proceso de trabajo seguido con el director del centro en la construcción de una autobiografía en colaboración.

Desde un acercamiento más general, Campbell (1990), rastrea en el uso del análisis biográfico partiendo de una rica tradición en disciplinas como la antropología y sociología y de su empleo como género literario e histórico.

Autores como Dilthey, Husserl, Garfinkel y Peirce, constituyen una referencia básica, según este autor, junto con los acercamientos más recientes desde el psicoanálisis y la grafología de cara al empleo de la biografía como un modo de investigación que trata de acercarse a la visión de contemplar el mundo a través del

marco de referencia del sujeto al objeto de contrastar la realidad empírica desde la perspectiva de aquellos que son estudiados.

Por su parte, Tesch (1990) no emplea la expresión *biografía*, sino *historia de vida* (*life history*) a la hora de situarla dentro de la investigación cualitativa y estima conveniente distinguir su ubicación en función de su vinculación con la sociología, psicología o educación.

Es importante, según esta autora, considerar los estudios sobre *historia de vida*, entoncados con la tradición de los estudios de caso y no limitados a documentos biográficos o autobiográficos, diarios y cartas, sino que pueden incluir la entrevista en profundidad y alguna observación focalizada.

Se intenta examinar y analizar la experiencia subjetiva de los individuos y su construcción del mundo social.

Por otro lado, considera la vinculación de estos estudios con un tipo de investigación cualitativa orientado a la búsqueda de la interpretación del significado, por contraposición a otros centrados básicamente en las características del lenguaje, la reflexión o, el descubrimiento de regularidades.

El estudio de caso y la historia de vida representan un tipo de investigación interesada en comprensión del significado del texto/acción mediante la interpretación. Tanto los documentos como las narraciones orales pueden convertirse en dos fuentes para la obtención de datos.

Si nos acercásemos por ejemplo, al estudio de casos individuales, sería conveniente precisar la distinción que da Bromley (1986) entre éstos y las historias de vida.

El primero puede ser visto como una visión concreta de un acontecimiento vital importante, y el segundo, es más que una serie de episodios no tan circunscritos sino en relación unos con otros. De todas formas, tal y como señala el autor, "los estudios de caso e historias de vida, con frecuencia incorporan no sólo la narración de las experiencias y acciones de una persona y sus cualidades personales y circunstancias, sino también análisis causales que persiguen la explicación de los hechos y eventos descritos" (p.2).

Centrándonos más en el uso de las biografías como método empleado en la investigación educativa, hay que rastrear dentro de las tradiciones cualitativas de investigación, en especial, dentro del interaccionismo simbólico (Jacob, 1987).

"El interaccionismo simbólico asume que las experiencias de los individuos quedan mediatizadas por las propias interpretaciones que éstos dan de la experiencia. Esas interpretaciones emergen de la interacción con otros y se emplean para el logro de intereses o metas específicos. Se busca, por tanto la comprensión del modo en que esas interpretaciones se desarrollan y son empleadas por los individuos en situaciones específicas de interacción" (p.27).

Parece evidente que la interpretación de los eventos de la experiencia, aun si esta percepción es adecuada o no, determina la conducta responsiva del individuo. Es necesario, por tanto, describir el proceso de interacción con vistas a comprender la conducta y, en este sentido, las historias de vida, autobiografías, estudios de casos, cartas, entrevistas abiertas y observación participante se convierten en mecanismos de acceso al interior de la experiencia del individuo.

No podemos considerar al sujeto de investigación como un objeto inanimado o un conjunto de variables separadas que pueden ser aisladas y manipuladas. Es necesario adoptar una visión holista, y la biografía, en este sentido, debe retratar al individuo como un todo, en un contexto temporal, geográfico histórico y socio- cultural determinado.

Anderson (1989, p.260), considera que los métodos de historias de vida han sido prácticamente ignorados por los etnógrafos críticos. En el compromiso de dar a los informantes un papel más activo como sujetos y no como "objetos" de investigación, postula la recuperación de los métodos de historia oral, el empleo de narraciones de los informantes y la investigación en colaboración, con vistas al logro de un rol más activo en la construcción del discurso con los investigadores.

En esta línea de investigación crítica, trabajos como los de Norquay, 1990; Salvio, 1990; o Casey, 1990; ponen de relieve la importancia de un tipo de investigación como la historia de vida en la medida en que puede facilitar modos de interpretación del pasado para la promoción de cambios que rompan con las diferencias en sexo, raza y clase social, en los entornos educativos.

Un tipo de investigación cualitativa como la historia de vida o la biografía resulta difícil cuantificar y presentar en gráficos, esquemas o tablas; aparte, no es posible una réplica exacta y no puede ser generalizable. De ahí que solamente recoja la visión de una sola cara. Las historias de vida ofrecen a los etnógrafos posibilidades significativas.

Esa es al menos la opinión de Goodson y Walker (1990). Para ellos, una historia de vida necesita tener constantemente presente la situación definida tanto

por los otros como por el sujeto, y de este modo no sólo quedan definidas ambas versiones sino que presenta claramente la presión de la situación formal existente. Los trabajos detallados sobre las vidas de los individuos pueden revelar nuevas perspectivas, y abrir ventanas sobre la cultura como totalidad que quizás no sean accesibles desde el plano de la observación formal y que den paso a una interacción más rica entre biografía, contexto social e historia.

La investigación sobre los ciclos de vida profesional está siendo objeto recientemente de atención, constituyéndose en un campo emergente de estudio.

Por ejemplo, los trabajos de Huberman (1989) y Floden y Huberman (1989) sobre las vidas profesionales de los profesores pueden constituir un claro ejemplo del uso de esta metodología en la comprensión de procesos que tienen lugar en contextos escolares.

Más concretamente, los estudios sobre promoción han puesto de relieve su relevancia en la comprensión de procesos vinculados con la mejora escolar:

"Un trabajo reciente sobre mejora escolar mostraba que muchos de los determinantes claves se vinculan con aspectos de promoción: el modo en que directores y profesores ven la puesta en práctica de innovaciones se relaciona estrechamente con el modo en que ellos desarrollan y construyen sus carreras" (Huberman, 1989 p.343).

Igualmente, la línea de investigación desarrollada en Canadá y representada, sobre todo, por los trabajos de Butt, Raymond y Townsend, ha puesto de relieve la estrecha conexión entre biografía y desarrollo profesional de los profesores.

Hace pocos meses tuvimos la oportunidad de invitar al profesor R. Butt, al III Congreso sobre Pensamientos del Profesor y Desarrollo Profesional celebrado en Sevilla. Fue una excelente oportunidad para conocer las experiencias desarrolladas bajo este enfoque. Es más, en base a ellas, se diseñaron las líneas básicas que orientarían la construcción del apartado referente a la biografía del director.

Butt y Raymond, (1989, p.2 y ss.), agrupan en tres áreas la investigación sobre el curso de vida dentro del ámbito de la enseñanza:

- 1) Los estudios longitudinales sobre fases del desarrollo profesional, representado sobre todo, por los trabajos de Huberman (1989), interesado en construir modelos de desarrollo profesional comunes a grupos de individuos.

2) La corriente literaria, existencial y psicoanalítica, en la que se conceptualiza la autobiografía como una investigación en la arquitectura del sí mismo (self), (Pinar, 1986).

3) Los trabajos provenientes sobre todo del contexto británico (Ball y Goodson, 1985, Woods, 1985) sobre historia de vida, centrados en las interacciones establecidas entre individuo y contexto, y la influencia y presión de las estructuras organizativas y sociales en la determinación de las vidas profesionales.

Desde esta línea de investigación se hace especial hincapié en el carácter biográfico del conocimiento del profesor. El conocimiento resultante de las experiencias y reflexiones personales, debe verse como conocimiento personal.

Siguiendo a Butt, Raymond y Yamagishi, (1988),

"esta conceptualización se basa en la noción de que los profesores, en tanto personas, proyectan en la enseñanza un conjunto peculiar de disposiciones y conocimiento personal obtenido de su particular historia de vida" (p.67).

El marco de predisposiciones y conocimiento personal surgido de sus vidas y en interacción con una variedad de contextos, avanzan en la evolución de un conocimiento personal y profesional que guía el modo de pensar y actuar como profesor.

Con ello entra en juego toda la investigación desarrollada sobre el conocimiento práctico personal, que despertó gran interés en nuestro contexto. En este caso, nos interesa adentrarnos en las reflexiones recogidas en trabajos recientes como los de Clandinin y Connelly (1990) y Elbaz (1991).

Así, el empleo de la investigación biográfica para el conocimiento práctico del profesor vendría avalada según Butt (1987) por cinco líneas argumentales (p.9-10):

- 1) Las relaciones entre conocimiento y poder.
- 2) La preocupación por la calidad de la enseñanza.
- 3) El ámbito del desarrollo profesional.
- 4) La ampliación de los enfoques sobre desarrollo curricular.
- 5) La propia investigación teórica sobre la enseñanza.

No obstante, tal y como precisan detalladamente Butt, Raymond y Yamagishi, (1988, p.17-18) es necesario realizar una serie de matizaciones a la hora de relacionar ambos enfoques. No es intención nuestra profundizar en ello, sólo

indicar que las líneas argumentales se dibujan proyectando un carácter más holístico en la línea autobiográfica, como es de suponer.

De todos modos, es preciso señalar que de esta reflexión, precisamente, comienza a hablarse de la posibilidad de un cambio del término conocimiento por el de praxis, en tanto que éste último parece más capaz de reflejar las interacciones y naturaleza dinámica de la tarea profesional de los profesores y su evolución constante, más que la connotación estática o fija que puede proporcionar el término conocimiento.

A partir de aquí, a la hora de conceptualizar el conocimiento del profesor emplean la expresión "Praxis autobiográfica" que trata de construir el proceso de cómo ha sido y esta siendo elaborado, y el modo en que es expresado mediante la investigación autobiográfica. (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988, p.36).

Nosotros, queremos justificar el empleo del estudio autobiográfico por varias razones:

1) Estábamos interesados en utilizar esta metodología como medio de recuperación del marco de referencia en el que se articula la experiencia subjetiva del director, que explicase la determinación de la conducta del mismo.

2) Nuestro objetivo era emplear el estudio biográfico como elemento de rastreo y búsqueda del significado de la experiencia personal y profesional del director del centro, al objeto de poder enlazarlas, y comprender el significado de ciertas actitudes y acciones presentes en la articulación de la política de gestión escolar.

3) Nos gustaría recuperar la voz del director, esta vez más como sujeto que como objeto de investigación a la hora de construir el propio discurso sobre ésta y presentar situaciones definidas tanto por el investigador como por el propio director.

Más adelante presentaremos las líneas metodológicas seguidas en el trabajo. De momento, avanzaremos un poco más en el discurso teórico sobre las biografías.

Así, quisiéramos recordar que en el Capítulo 3º nos ocupamos del establecimiento de conexiones entre desarrollo del profesorado y mejora de la escuela (Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990; Owen, 1990; Zimpher, 1990).

No vamos a insistir en ello, sólo decir que la creación de contextos para el desarrollo profesional de los profesores para por un cambio en la consideración de la escuela como lugar de trabajo, en las relaciones entre los miembros de ésta, en los roles que desempeñan, la enseñanza que se imparte y normas actividades y programas de formación, con el propósito de favorecer un equilibrio entre autonomía, individualismo, integración y colaboración como mecanismo sobre los que construir la cultura escolar.

Pero, en este momento, sí que nos interesa mostrar las relaciones entre el desarrollo profesional y desarrollo personal, en la medida en que la facilitación del primero surge de la comprensión del segundo.

Siguiendo a Raymond, Butt y Townsend (1989), las características generales del desarrollo del profesor serían las siguientes (p.11 y ss):

a) La primacía y persistencia de la experiencia personal anterior.

Se destaca la importancia de las influencias y procesos previos a la enseñanza para su identidad profesional y como marco para construir el modo en que cambia durante su ejercicio profesional.

En el esquema se aprecia la línea que parte de la necesidad de evocar y reconstruir la experiencia personal anterior, de tal forma que proporcione una base emocional y moral que nos lleve a la identidad y compromiso profesional.

b) Desarrollo profesional como desarrollo personal.

Es inevitable una interacción dinámica entre biografía personal y contexto.

"La biografía no sólo influencia la respuesta del profesor al contexto y oportunidades, sino que puede ayudar en la selección y búsqueda de oportunidades específicas para el desarrollo profesional" (p. 14).

El conocimiento y desarrollo del profesor debe conceptualizarse en términos del carácter biográfico de la interacción entre persona y contexto que se desarrolla con el tiempo en la medida en que depende de la particular configuración del tipo, variedad y secuencia particular de interacción entre la persona y el contexto que ha tenido lugar.

En nuestro caso, queríamos conocer cómo se proyectaba este tipo de interacción en el director del centro en la medida en que lo considerábamos importante para la comprensión de sus actuaciones profesionales en el desarrollo de la política de gestión escolar.

A partir de aquí, y en contraste con otros enfoques biográficos, esta línea de investigación intenta profundizar en cómo el profesor, no el investigador, percibe su contexto de trabajo y desarrollo profesional, y en este sentido, se usa la expresión autobiografía, en sustitución de biografía.

"La noción de "la voz del profesor" es importante ya que conlleva el tono, el lenguaje, la calidad, los sentimientos usuales en el modo de escribir o hablar de un profesor" (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988, p.10).

Por otra parte, la propia metodología de investigación aporta el segundo elemento clave, esto es, la colaboración. Se trabaja en un contexto de grupos de profesores que mediante la interpretación común busca un sentido colectivo del conocimiento y desarrollo del profesor.

Entonces, tiene sentido hablar de autobiografía colaborativa, o en colaboración, más exactamente, para comprender la naturaleza del conocimiento y facilitar el desarrollo del profesor.

"La autobiografía es una forma fundamental de investigación personal y profesional necesaria con vistas al conocimiento del sentido y forma de para el desarrollo del profesorado" (Butt, Raymond, y Townsend, 1990, p.18).

Grumet (1990, p. 324), considera importante, asimismo, su empleo en proyectos y estudios de investigación:

"La autobiografía representa un medio tanto para la enseñanza como para la investigación ya que expresa la particular pieza de su autor realizada entre la individualidad de su subjetividad y el carácter intersubjetivo y público del significado".

El sentido es descriptivo tal y como señalan Raymond, Butt y Townsend (1989, p.2): "Cómo los profesores actualmente desarrollan y han desarrollado las condiciones sociales de sus vidas, carreras y experiencias de las culturas y contextos educativos."

Datos sobre el contexto familiar y entorno; relaciones personales; fases evolutivas en el desarrollo; años formativos y experiencia profesional, podrían ser algunos contenidos básicos sobre los que poder describir y articular los discursos.

El trabajo en grupos cooperativos, es la metodología comunmente utilizada. En ellos, la construcción de las autobiografías personales y profesionales y la reflexión en colaboración se desarrollan en base a las siguientes fases (Butt, 1987;

Raymond, Butt y Townsend, 1989; Butt, Raymond y Townsend, 1990; Townsend, Butt y Engels, 1990; Butt, Townsend y Raymond, 1990):

- 1) Descripción de cada contexto y realidad actual de trabajo
- 2) Descripción de la actividad docente
- 3) Reflexión sobre vidas personales y profesionales pasadas para comprender el pensamiento y la acción

4) Crítica personal y proyecciones para el futuro profesional

El proceso de trabajo se ajusta a los pasos que siguen:

1) Informe independiente (Apartado individual y personal), que presentan todos, incluidos el facilitador. En ese sentido se pone de relieve la conveniencia de escribir en primera persona.

2) Reflexión en grupo (Proceso colectivo en colaboración).

De esta forma se logra no sólo la dimensión individual sino que las autobiografías incluyen y derivan en un proceso de reflexión en comun, colectivo orientado a la acción y a la práctica (Raymond, Butt, y Townsend, 1989, p.21).

Así, la autobiografía en colaboración es una herramienta no sólo para la investigación sobre el desarrollo del profesor sino que se convierte en un recurso potencial de cara a su facilitación y asistencia o asesoramiento.

El estudio sobre biografías y desarrollo profesional no sólo se ha empleado con profesores. Aparte de la literatura comentada anteriormente, podríamos citar experiencias como las de Salvio (1990) sobre narraciones autobiográficas acerca de experiencias educativas en estudiantes femeninas sin graduar, o narraciones sobre historias de vida en colaboración y profesionalismo del profesor en el trabajo reciente de King (1991).

Los directores escolares también han tenido un hueco en las experiencias de investigación. En un trabajo de Butt, Raymond y Townsend (1990) se describe el Proyecto "Yellowhead School District", llevado a cabo en Edson, en la región de Alberta.

En él los directores y administradores escolares asistieron en Agosto del 89 a un seminario de tres días en el que se empleó la historia de vida para ayudar a

describir y comprender sus estilos de gestión y contextos de trabajo con idea de promover roles de gestión para el desarrollo del profesorado centrado en la escuela. El grupo trabajo en cuatro cuestiones básicas:

- * Contextos de trabajo
- * Estilos y disposiciones de enseñanza
- * Comprensión de su enseñanza en relación a sus carreras profesionales e historias educativas y personales
- * Planes individuales y prioridades para su futuro profesional

La investigación biográfica, y concretamente, el uso de las autobiografías en colaboración no queda exenta, como puede suponerse, de ciertas limitaciones y problemas en su desarrollo (Butt y Raymond, 1989; Butt, Townsend y Raymond, 1990), que afectan a cuestiones como las consideraciones de tipo ético (invasión de lo privado); problemas de validez (datos incompletos: lapsos de memoria y recuerdo selectivo/ la supuesta colegialidad de las relaciones), y generalización, entre otros.

Creemos que también proyecta innumerable ventajas en el ámbito no sólo de la investigación propiamente dicha, sino que afecta a la propia conceptualización de la enseñanza como actividad y como profesión.

Pensamos que la autobiografía colaborativa proporciona una reflexión intensa sobre el contexto; toma los pensamientos y acciones y sus fuentes de forma explícita y permite una valoración crítica y la enunciación de planes futuros para el profesor.

Igualmente, mediante la valoración crítica y reflexiva de sí mismo y mediante la exposición, comparación y contraste con los otros, pueden identificarse, recursos individuales, tendencias y puntos de desarrollo futuros.

Pero las autobiografías en colaboración poseen un potencial no sólo para el desarrollo profesional, sino que, van más lejos, en la línea de una autoeducación que sin prescindir de su esencia colectiva sea capaz de transformar la propia realidad, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

Butt (1990, p. 283), lo expresa mucho mejor:

"Los seres humanos, que viven y aprenden, pueden ser vistos, al menos en un grado considerable, como agentes de sus propios destinos dentro de una interacción dinámica de contextos sociales, culturales, estructurales y políticos determinados.(...). Facilitar el impulso autobiográfico debe ser un modo de educación individual; la colaboración entre los individuos que comparten y facilitan las historias de otros proporciona, igualmente un modo de educación social."

Nuestra idea era construir un discurso de corte autobiográfico en colaboración, entre el investigador y el director, que explorarse las relaciones entre el conocimiento personal y profesional al objeto de obtener respuestas y explicaciones a las situaciones personales y profesionales presentes.

Empleando la terminología de Bromley (1986) hablaríamos de "autobiografía asistida". Campbell (1990), por su parte, emplea la expresión "diálogo interbiográfico". Quizás sean las expresiones que más se acerquen al proceso seguido, el cual se articuló en base a los siguientes pasos:

1º) El investigador elaboró un breve informe, en base a la revisión de la literatura realizada, que serviría para la explicación de aspectos teóricos y metodológicos relativos al sentido y uso de las biografías en la investigación educativa.

2º) Se llevó a cabo una sesión de trabajo donde se comentaron los aspectos teóricos y metodológicos vinculados con este enfoque, se negoció el plan de trabajo de acuerdo a las propuestas comentadas y se adoptaron ciertos compromisos o acuerdos éticos relativos al trabajo.

El proceso se llevaría de este modo:

a) Se construiría un guión sobre contenidos y aspectos relevantes, en base a la revisión de literatura realizada (Raymond, Butt y Townsend, 1989, p.2), sobre el que poder describir y articular el discurso, y cuyos puntos, recogidos anteriormente fueron:

1) Relaciones personales con padres, hijos, amigos, esposas, profesores, y personas significativas.

2) Datos sobre la familia, contexto familiar, lugar, religión...

3) Fases evolutivas del desarrollo : Infancia, adolescencia, juventud y otras fases del desarrollo adulto.

4) Experiencia profesional sobre la dirección y contexto de formación: Años formativos; contextos particulares, escuelas, profesores, comunidades, asignaturas y toda fuente potencial de influencia para el desarrollo profesional.

Sobre ellos, intentaríamos acercarnos a contextos diversos como el intrapersonal, cultural y social, práctico, profesional e institucional.

b) En una segunda fase, siguiendo la experiencia descrita anteriormente (Butt, Raymond y Townsend, 1990) se abordarían contenidos relativos a la experiencia presente:

1) Contextos de trabajo

2) Estilos y disposiciones de enseñanza

3) Comprensión de su enseñanza en relación a su carrera profesional e historia educativa y personal.

4) Crítica personal y proyecciones para el futuro profesional.

c) Respecto a la metodología, no se emplearían documentos escritos realizados por el director, sino que la información vendría dada por el empleo de narraciones orales y entrevistas, que serían grabadas (Tesch, 1990; Goodson y Walker, 1990).

3º) En los diversos encuentros llevados a cabo, se intercambió información entre el investigador y el director, siguiendo los esquemas anteriores, se reflexionó en común sobre los contenidos tratados, adoptando un enfoque cronológico, del mismo modo que hicimos para el estudio del período de gestión escolar.

4º) Fruto del trabajo realizado el investigador se ocupó de organizar los datos e información de las sesiones de trabajo, presentándole al director un documento, construido en primera persona, que sometimos, de nuevo a negociación, discusión y modificaciones en su caso, hasta la elaboración de un informe definitivo que plasmase la visión y percepción del director de su trayectoria personal y profesional.

5º) A modo de conclusión se realizó una última sesión de trabajo en base a la discusión e intercambio de "interpretaciones" entre director e investigador sobre el texto, que serviría como base para la construcción de un informe por éste último,

sobre las relaciones entre la investigación biográfica llevada a efecto y la política de gestión escolar realizada durante su período como director del centro. Este informe se presentará posteriormente en el apartado dedicado a los resultados de la investigación.

Una vez descritos los pasos seguidos en el proceso de trabajo sobre la investigación biográfica, creemos conveniente presentar el resultado de tal proceso, o lo que es lo mismo, la autobiografía del director escrita por él mismo. Con ella, nos acercaremos al período en el que el director accede a la función directiva, a su vez, punto de enlace con el siguiente apartado dedicado al estudio de la etapa de gestión escolar.

La autobiografía del director queda recogida en el Anexo nº 1.

b) Entrevistas con el Director.

El empleo de entrevistas como estrategia de investigación en los estudios de caso es una cuestión comunmente aceptada, convirtiéndose en un elemento básico en el proceso de recogida de datos. En nuestro caso, la entrevista, es el instrumento empleado con más asiduidad en el desarrollo de la experiencia de investigación, extendiéndose su uso a otras personas durante el transcurso del trabajo de campo.

Trabajos como los de Spradley, 1979; Guba y Lincoln, 1981; Wragg, 1984; Jones, 1985; Bell, 1987 o Woods, 1987, dan cuenta de diversas cuestiones relacionadas con su empleo como estrategia de investigación.

Por ejemplo, Woods (1987, p.82) considera poco afortunado el término entrevista, al implicar una formalización que el etnógrafo trata de evitar. Precisamente, el grado de formalización distingue las entrevistas realizadas, de otros encuentros o conversaciones mantenidas con el director.

En estos momentos, nos interesa mostrar el empleo de las mismas dentro del proceso de recogida de datos.

Todas las entrevistas tuvieron lugar en el despacho de la Dirección (puede verse un croquis del mismo en el Anexo nº 8).

Asimismo, las sesiones de trabajo fueron grabadas, y transcritas (unas 75 páginas aproximadamente), al objeto de facilitar el proceso de recogida y análisis de las mismas. Por otro lado, fueron consideradas por el director como el momento más "serio" del trabajo.

El desarrollo de las entrevistas con el director durante el período de recogida de datos ha constituido para el investigador una experiencia muy enriquecedora.

Para acercarnos al desarrollo de la política de gestión escolar se llevaron a cabo un total de 8 sesiones de trabajo. A ellas, debemos de añadir dos más para la configuración y negociación del apartado autobiográfico comentado anteriormente.

El proceso seguido, negociado entre el investigador y director, permitió llegar a un acuerdo sobre el procedimiento a seguir en el desarrollo de las sesiones.

La negociación da al entrevistado, en este caso, al director una sensación de poder y de responsabilidad personal en la investigación (Woods, 1987).

Para nuestros propósitos, y siguiendo los criterios de Guba y Lincoln (1981), pusimos en marcha una modalidad de entrevista guiada o semi-estructurada.

Se encuentra, a medio camino entre la estructuración más extrema y la conversación informal, en la que se determinan a priori los grandes bloques o núcleos temáticos de información para su tratamiento. Actúa realmente como un recordatorio o guía para focalizar la entrevista en los temas o contenidos relevantes y asegurar que no se olvide ninguno de ellos. En ella, el entrevistador decide la secuencia y expresión de las preguntas durante el desarrollo de la misma.

Tiene, por tanto, un carácter más abierto y permite al entrevistado desenvolverse en una situación menos rígida, en un ambiente más personalizado, más propicio para la exploración en profundidad de aspectos no observables directamente.

Los núcleos temáticos objeto de atención en nuestro caso fueron los siguientes:

- * El acceso a la labor directiva.

- * Etapa de realizaciones.
- * La construcción de un ambiente de trabajo.
- * Los períodos clave.
- * Aspectos de organización interna: Equipo Directivo Amplio (EDA); Equipo Directivo (ED); Los "otros"; El Director.
- * Aspectos de organización externa: Delegación, Ayuntamiento, Padres y Comunidad.
- * Los edificios y su "cultura".
- * Preparación para la Sucesión.

El proceso seguido adoptó un tipo de secuencia temporal (pasado- presente); con ella acotábamos períodos concretos sobre los que tomaban asiento cada uno de los núcleos temáticos previamente identificados.

Durante el desarrollo de las entrevistas, fuimos anotando aquellos elementos o puntos de interés relativos tanto al contenido como al propio entrevistado. Esta información complementaba la propia transcripción realizada.

En definitiva, las entrevistas con el director, representan el principal elemento en el proceso de recogida de datos de nuestro estudio. La frecuencia de los encuentros interpersonales entre director e investigador, constituyó, en sí mismo, -al margen de la consideración formal que la propia entrevista conlleva-, una fuente de información muy valiosa.

c) La Relación Director-Investigador.

Como decíamos, las consecuencias de los encuentros formales llevados a cabo determinaron a la postre, de forma paralela, una nueva fuente de información, fruto del contacto entre director e investigador.

La propia elaboración conjunta de los núcleos temáticos apuntados más arriba constituyó el primer indicador de colaboración entre investigador y director. Esta circunstancia ayudó al establecimiento progresivo de un clima de confianza y trabajo mutuo, muy beneficiosos para el desarrollo de la investigación. (Erikson, 1989).

Huberman (1990) destaca la importancia de la intensificación de los contactos entre investigadores y "prácticos", llegando incluso a trascender, los objetivos iniciales de investigación.

Concretamente la frecuencia en las relaciones director- investigador tuvieron, en la experiencia llevada a cabo, dos implicaciones a nuestro juicio:

1) La intensificación de los contactos propició un incremento cualitativo y cuantitativo de información relevante para los propósitos de investigación.

2) Los propósitos iniciales derivaron en considerar la propia investigación como un trabajo en colaboración entre la dos partes implicadas.

Así, por un lado, establecimos como día de trabajo los jueves, día en que el director libraba en sus obligaciones docentes. Con ello, disponíamos de toda la jornada completa para desarrollar el trabajo. De este modo, el investigador participaba de las diversas actividades surgidas o planificadas para esa jornada, una de las cuales era la sesión de trabajo o entrevista. Antes y después ocurrían muchas cosas, y el director, prefería utilizar otros escenarios distintos al despacho para hablar de diversos asuntos. De este modo, el investigador, acompañaba al director en todas sus actividades y "movimientos", convirtiéndose las calles del pueblo, el bar, el coche o algún despacho en espacios generadores de información y datos para la investigación.

El contacto permanente asentó la idea de ser un proceso de colaboración mutua redefiniendo el papel tanto del investigador y director como intelectuales que actúan bajo determinadas condiciones específicas de trabajo y desarrollan una función política y social determinada (Giroux, 1990).

En resumen, la relación establecida entre director e investigador contribuyó no sólo a enriquecer de forma significativa el proceso de recogida de datos e información relevante para la investigación, sino que supuso un replanteamiento de roles inicialmente establecidos y una nueva visión de la investigación como un proceso que va construyéndose en colaboración, donde poner a prueba la adaptabilidad, flexibilidad y ajuste a las condiciones y demandas surgidas en el transcurso de la misma.

Estar al lado del director, de forma intensiva, a veces compartiendo la toma de decisiones sobre diversos asuntos, otras reflexionando sobre diversos problemas..., las sesiones de trabajo formales y la exploración en los aspectos biográficos contribuyeron, en su conjunto a dar forma al proceso de recogida de datos centrado esta vez en el apartado personal. Era imprescindible identificar y acercarse a otras fuentes de información que complementasen el enfoque personal.

5.4.2.2 La perspectiva organizativa.

En complemento con el trabajo desarrollado personalmente con el director del centro, los propósitos de la investigación determinaban la apertura a otras fuentes y variables a la hora del proceso de recogida de datos. Nosotros identificamos cuatro elementos para cubrir esta demanda: los documentos oficiales, las entrevistas con otros agentes implicados, el registro de las notas de campo y la propia experiencia institucional de trabajo que discurría paralelamente.

d) Documentos Oficiales.

El empleo de documentos escritos es habitual en la investigación cualitativa y gran parte de los estudios realizados consideran pertinente acudir a este tipo de datos (Duffy, 1987).

Woods (1987, p.105) los considera como instrumentos cuasi-observacionales, que reemplazan a los investigadores en los sitios y momentos en que para ellos es difícil o imposible estar presentes en persona, y como parte del abanico de posibles métodos a emplear, como una consecuencia o como un precursor de otros. Sin embargo, a veces, pueden constituir el cuerpo principal de datos.

Autores como Taylor y Bogdan, 1986; y Woods, 1987, diferencian entre documentos oficiales y personales. En este momento nos interesa destacar el empleo de documentos oficiales como parte del proceso de recogida de datos.

Ello no es óbice para utilizar en este proceso, igualmente, los documentos personales; en nuestro caso, la propia autobiografía del director, o el diario del investigador podrían servir como ejemplos representativos y fuentes de evidencia documental importante.

Siguiendo a Parrilla (1990), en los estudios de Centros escolares, los documentos oficiales pueden dividirse en dos grandes grupos. Los elaborados para consumo interno de la institución escolar y, aquellos que responden a las demandas u obligaciones externas al Centro, como puede ser la Administración Escolar.

Ambos tipos de evidencia documental se han empleado en nuestra investigación. Nos inclinamos más por atender especialmente aquellos documentos que reflejen o den idea del funcionamiento de la escuela como organización.

Así, el proceso de recogida de datos se ha focalizado en el estudio de la Memoria de los Cursos 88-89, 89-90 y 90-91, y Plan de Centro correspondiente a los cursos 89-90, 90-91 y 91-92.

Incluidos en estos "macro-documentos" (por la diversidad temática y volumen de páginas que incluyen), hemos prestado atención a documentos, igualmente oficiales que responden a condicionantes tanto internos como externos.

Entre otros podemos destacar el "Programa de Dirección" y un "Proyecto de Innovación", ambos presentados por el Director del Centro, documentos de sumo interés para el conocimiento de la política de gestión escolar.

Hay que hacer constar la diferenciación en cuanto al tratamiento de los mismos, cuestión que abordaremos en el siguiente apartado dedicado al análisis de la información recogida.

El empleo de documentos, en suma, ha sido una parte importante desde el punto de vista de la obtención de un tipo de información que nos acercase más a la dimensión organizativa en la que se desenvuelve el desarrollo de la gestión directiva. Somos conscientes de las propias limitaciones impuestas por estos documentos como fuentes de información, pero no es menos cierto que se convierten en mecanismo idóneo para triangular las evidencias, tarea, por otra parte, imprescindible en un proceso de esta naturaleza.

e) Profesores, alumnos, y padres.

Otra fuente de información incluida en el proceso de recogida de datos, la constituyen los miembros de la propia escuela. La dimensión organizativa en la que debemos situar la articulación y desarrollo de los procesos vinculados con la gestión y mejora de la escuela, determinaba un acercamiento a los colectivos más directamente implicados en esta tarea.

De este modo, los alumnos y padres, en menor grado, y sobre todo, el colectivo de profesores fueron objeto de especial atención en nuestra experiencia de investigación.

Esta cuestión la debemos contemplar desde dos ángulos: el primero, justificado por ser los colectivos determinantes del sentido, objeto y finalidad de la propia labor directiva; el segundo, por el grado de implicación e impacto en la determinación y desarrollo de los procesos relacionados con la gestión y mejora de la escuela.

Atendiendo al grado de formalización, podrían distinguirse dos estrategias de recogida de información:

e.1) Realización de entrevistas.

* Profesores: se realizaron un total de 8 entrevistas (7 individuales; 1 en grupo). Todas quedaron grabadas menos una.

Todos los profesores entrevistados cumplían el requisito de pertenecer al centro al menos durante dos de los tres años en los que la dirección se hace cargo de la escuela.

Al Jefe de Estudios se le entrevistó en dos ocasiones.

El lugar de realización de las entrevistas fue, en la mayoría de las ocasiones dentro del recinto escolar. Tan sólo dos entrevistas tuvieron lugar fuera del mismo; un bar y un domicilio particular, ambos en Sevilla capital sustituyeron, esta vez, a la escuela.

* Alumnos: Una entrevista a un grupo de 4 alumnos pertenecientes al ciclo superior, en calidad de representantes del colectivo de alumnos en el Consejo Escolar y en los cursos correspondientes.

La entrevista tuvo lugar en el edificio nuevo del centro, lugar donde se encuentra el ubicado el ciclo superior.

Aspectos como temática y contenido, características de la población a entrevistar, y evaluación de las ventajas e inconvenientes de la entrevista en grupo (Hedges, 1985; Brown, Constable y Williams, 1990), determinaron la elección de esta modalidad de entrevista.

* Padres: Fueron dos padres los entrevistados; concretamente el Presidente de la Asociación de Padres del Centro y una madre, representante en el Consejo Escolar y conocedora de la realidad de la escuela al ser encargada del servicio de limpieza de los edificios escolares de la zona. Una de las entrevistas no se grabó.

Fueron entrevistadas un total de 13 personas, quedando tan solo dos entrevistas sin grabar. El resto de ellas se recogen en el Anexo 11).

El proceso a seguir en la realización de las entrevistas fue común, con algunas variaciones, para los tres colectivos. En general seguían este esquema que podríamos denominar "en diábolo" por la forma adoptada:

La entrevista se iniciaba con cuestiones relativas al funcionamiento del centro en general; posteriormente concretábamos sobre el ejercicio de la actividad profesional de cada colectivo, vinculada con la escuela. Después, teniendo en cuenta los puntos anteriores, descendíamos a niveles de relaciones entre los diversos colectivos y la dirección del centro, para llegar al eje central, es decir a la figura del director del centro. A continuación, comenzaba la apertura de los contenidos, comenzando por preguntas relativas al ejercicio de la función directiva, como tarea profesional para la gestión escolar y su utilidad de cara a un mejor funcionamiento del centro.

e.2) Conversaciones y observaciones.

Padres, alumnos y profesores, contribuyeron al proceso de recogida de datos no sólo accediendo a ser entrevistados; las conversaciones y observaciones mantenidas o realizadas por el investigador acerca de las actividades de los diversos colectivos contribuyeron a enriquecer notablemente la información obtenida en el proceso de recogida de datos.

La estancia y convivencia, la participación e implicación del investigador en las diversas actividades, eventos, situaciones y acontecimientos de la vida del centro constituyeron una fuente importante de datos que nos acercaban a la dimensión organizativa del proceso de gestión escolar.

Evertson y Green, 1989 o Erickson, 1989, destacan la necesidad de acceder al campo sin ideas preconcebidas, al objeto de empaparse, "fundirse con el escenario" (Woods, 1987), de la propia realidad, evitando el empleo de categorías previas de análisis o escalas de observación predefinidas de antemano.

Desde nuestro punto de vista, la implicación del investigador, a medida que transcurría la estancia en el centro, fué cada vez más intensa, llegando a estar considerado, en algunas ocasiones, como un miembro más del centro.

En este sentido, la participación en las diversas actividades del centro representó un aporte muy significativo al proceso de recogida de datos, pero lo más importante no era eso; el logro de la integración en la vida del centro y sentirse un miembro más del mismo con el que se puede contar, quizás sea el logro más destacable en este sentido.

De todas formas, conversaciones y observaciones no quedaron al margen de la sistematicidad necesaria en un trabajo de este tipo. El registro de las mismas quedó recogido en el diario del investigador.

f) Notas de Campo.

La información detallada de las situaciones en las que el investigador se ve implicado o envuelto, como consecuencia de su estancia y convivencia en un escenario determinado, ayuda a la exploración y explicación de las situaciones sociales de la escuela como organización.

El registro de los acontecimientos en forma de sistemas narrativos, aparece como un medio disponible y de gran utilidad en la investigación etnográfica (Burguess, 1984; Taylor y Bogdan, 1986; Bell, 1987; Evertson y Green, 1989).

En nuestro caso, hemos empleado las notas de campo como parte del proceso general de recogida de datos y como medio para registrar la información obtenida de la observación.

El resultado ha sido un total de 34 páginas que incluyen descripciones de lo que observamos, escenarios, personas, acciones e interacciones, así como la impresiones del propio investigador durante la estancia en el centro escolar y localidad.

Por lo tanto, intentan acercarse a dimensiones tanto descriptivas como reflexivas (Patton, 1980), de los eventos observados.

Respecto a estas últimas, Parrilla (1990, p.462) señala acertadamente la importancia de las mismas ya que

"el contenido de estas reflexiones abarca un amplio espectro de dimensiones de la investigación: el análisis (especulaciones sobre modelos, vínculos, etc...), el método (reflexiones sobre los procedimientos, estrategias y decisiones tomadas durante el estudio), los dilemas y conflictos (problemas entre los valores del observador y su responsabilidad con los participantes en el estudio), los marcos de referencia (los puntos de referencia del observador y su evolución durante el estudio) y los puntos a clarificar (anotaciones sobre puntos confusos a tratar o aclarar nuevamente".

El tipo de registro realizado en esta ocasión, tomaba unidades de tiempo y escenarios localizados, como puntos de referencia.

De este modo, los registros narrativos adoptan, por ejemplo, este formato:

"8:55. En la Sala de Profesores.

Hoy todo el mundo comentaba la baja de la profesora...."

Asimismo, se incluyen llamadas telefónicas realizadas, así como una carta personal enviada al director del Centro.

El Registro de las Notas de Campo queda recogido en el Anexo nº .

De este modo, las notas de campo pasan a ocupar un lugar destacado en la provisión de información de carácter general, sobre la vida del Centro, contextualizando la perspectiva organizativa en la que poder enmarcar, las actividades de gestión directiva, así como las consecuencias y efectos de las mismas sobre la escuela en su conjunto.

g) La Experiencia Institucional de Trabajo.

Por último, quisiéramos poner de relieve la circunstancia del desarrollo paralelo de la experiencia de trabajo en colaboración con un grupo de profesores del centro, en la medida, en que supuso una contribución significativa al proceso de recogida de datos, dentro de la perspectiva organizativa en la que nos desenvolvemos en estos momentos.

Los primeros apartados de este capítulo estuvieron dedicados, precisamente a la narración de la experiencia de trabajo puesta en marcha por un grupo de personas (profesores del Centro y de la Facultad).

En estos momentos nos interesa destacar cómo el proceso de trabajo (en colaboración); los contenidos tratados (afectaban a la escuela en su conjunto) y la propia dinámica de trabajo puesta en práctica (reuniones y contactos asiduos con el profesorado y la escuela en general), generaron un conocimiento, acerca del funcionamiento y peculiaridades de la propia escuela y de las actividades allí desarrolladas, de suma utilidad para los propósitos de nuestra investigación.

La implicación directa del investigador en esta experiencia de forma paralela al desarrollo del estudio de caso con el director, no resultó en absoluto discrepante o incompatible, sino todo lo contrario, complementaria y enriquecedora en todos los sentidos, de ahí que la rescatemos como fuente de información por sus aportaciones significativas al proceso de recogida de datos.

A modo de ejemplo, las reuniones con el equipo de trabajo, clarificaban ciertas posiciones del profesorado respecto a diversos temas, que luego servían para contrastarlas en las sesiones de trabajo con el director del centro, y viceversa. Las opiniones del director respecto a ciertos asuntos, tenían su plasmación práctica o no se correspondían con ciertas actitudes y/o conductas mostradas por los profesores durante el trabajo.

Por otra parte, resultó, igualmente útil, la frecuencia del ejercicio de contraste de opiniones e impresiones sobre el desarrollo del proceso, llevado a cabo entre los propios miembros del Equipo de Apoyo Externo. Esta tarea se realizaba al final de las jornadas de trabajo en el Centro, con el fin de poder recoger con cierta objetividad datos e información relevantes para los propósitos de la investigación.

En suma, las fuentes de información empleadas en la experiencia de investigación condicionaron el proceso de recogida de datos y su posterior análisis. La constante interacción con los datos determinaba la tarea y esfuerzo subsecuente encaminados a tal propósito.

5.4.3 Análisis de la información.

Dentro del capítulo dedicado al proceso de investigación, llega el momento de ocuparnos de la fase o período dedicado al análisis de las evidencias e información obtenida.

El análisis de datos cualitativos es una actividad en sí misma compleja como para dedicarle un apartado especial y ocuparse monográficamente de su tratamiento, lo que no es óbice para considerarla como parte integral de todo el proceso de investigación.

Los referentes conceptuales utilizados en este caso, han sido fundamentalmente cuatro. A modo de esquema general orientativo hemos seguido el trabajo de Tesch (1990). A partir de éste hemos ajustado el procedimiento de análisis a las propuestas recogidas esencialmente en Miles y Huberman (1984), Strauss y Corbin (1990) y, en menor medida Ying (1987).

El análisis de datos como actividad, es dependiente del propio interés del investigador. Atendiendo a esta circunstancia, Tesh (1990, p.77 y ss) distingue cuatro áreas desde el punto de vista del análisis cualitativo:

- 1) La características del lenguaje.
 - a) como comunicación (en relación al contenido, o proceso).
 - b) como espejo de la cultura (en términos de estructura cognitiva, o de proceso interactivo).
- 2) El descubrimiento de regularidades.
 - a) identificar y categorizar elementos y establecer relaciones.
 - b) identificar patrones o modelos.
- 3) La comprensión del significado de un texto o acción.
 - a) descubriendo temas.
 - b) mediante la interpretación.
- 4) La reflexión.

Para nuestro propósitos, nos interesan básicamente los contenidos relacionados con los apartados 2 y 3. En la siguiente figura puede observarse su vinculación a diversas corrientes de investigación cualitativa.

Así pues, el descubrimiento de regularidades que determinan y configuran una determinada política de gestión escolar y, por otra parte, la comprensión del significado que dicho proceso adquiere en la figura del director escolar eran pues, los "intereses" que guiaron nuestro análisis de datos; un esfuerzo orientado básicamente a la organización y preparación de los datos para su posterior interpretación.

A tal efecto y tomamos como referencia los trabajos de Miles y Huberman (1984) y Strauss y Corbin (1990), para la elaboración de los códigos y categorías de análisis.

El proceso de codificación, siguiendo a Strauss y Corbin (1990), representa una serie de operaciones para la disposición, conceptualización y reunión de los

datos de un modo diferente. Existen tres tipos de codificación bajo la perspectiva de la "*grounded theory*": abierta; axial y selectiva.

La codificación abierta comprende un examen de los datos para su identificación y categorización. El uso de cuestiones (qué, dónde, cuándo, cómo, por qué), o la estrategia de las comparaciones constantes suelen emplearse en este momento del análisis. La agrupación y reducción de los datos en categorías ayuda al establecimiento de éstas en términos de propiedades y dimensiones.

La codificación axial conjunta los datos estableciendo conexiones entre las categorías y subcategorías identificadas. Este proceso permite especificar y establecer diferencias y similitudes entre y dentro las categorías.

La codificación selectiva permite seleccionar una categoría base, relacionarla sistemáticamente con otras e integrarla en un nivel de análisis más abstracto.

A partir de este nivel, podemos hablar del empleo de "memos" y matrices para la consideración del conjunto de fenómenos y condiciones sobre las que asentar el objeto de estudio.

En la misma línea, Miles y Huberman (1984) emplean los códigos, categorías y matrices para trabajar con los datos. Recoger, reducir, representar y verificar, serían las principales tareas incluidas en el proceso.

El código para estos autores es un indicador que simboliza el contenido de una categoría. Lo definen como:

"una abreviatura o símbolo aplicado a un segmento de palabras -más a menudo a una afirmación o párrafo de las notas de campo transcritas para clasificar palabras" (p.56).

Los códigos pueden situarse en diferentes niveles de análisis, que van desde la descripción a la inferencia mayor.

La representación de los datos puede adoptar diversos formatos (matrices, mapas causales, figuras, listas de control...).

En definitiva, el empleo de códigos, categorías y matrices, facilita el proceso de organización de los datos, paso previo de su interpretación.

Tesch (1990) emplea los conceptos de Des-contextualización y Re-contextualización para significar el sentido del análisis y "manejo" de los datos en la investigación, y la importancia del desarrollo de un sistema para organizar los mismos.

Des-contextualizar supone separar conjuntos de datos de su contexto, pero los datos así no están listos para la interpretación. Al disponer de un sistema de organización de los datos en categorías, es posible avanzar al segundo concepto, esto es, la re-contextualización. Con él transferimos los datos a un entorno distinto, y relevante desde el punto de la interpretación.

"En el proceso de análisis, los datos no son manipulables porque estén reducidos o se relacionen con; es porque están organizados" (p.139).

También, es preciso resaltar el momento del análisis de los datos y su estrecha vinculación con la recogida de los mismos. La importancia de la inducción analítica (Goetz y LepCompte, 1988) y la concurrencia del análisis con la recogida de datos son aspectos a tener en cuenta y puntos que hemos considerado en el desarrollo de la experiencia de investigación.

Además, en nuestro caso, hay que realizar la observación siguiente: El análisis de los datos está interesado en la comprensión del significado de las supuestas regularidades y patrones de funcionamiento de la gestión escolar, pero desde el punto de vista del director del centro. En este sentido, al ser un estudio de caso, el análisis de la información generada no busca tanto la construcción de teorías como una descripción e interpretación desde una situación individual.

Las sugerencias para el desarrollo del proceso de análisis de datos aportadas por Tesch (1990, p.95-96), nos han resultado especialmente útiles:

1) El análisis no es la última fase en el proceso de investigación; es concurrente con la recogida de datos.

2) El proceso de análisis es sistemático y comprensivo, pero no rígido.

3) Prestar atención a los datos implica una actividad reflexiva que tiene como resultado un conjunto de notas analíticas orientadoras del proceso.

4) Los datos son "segmentados", es decir, divididos en unidades relevantes y significativas.

5) Los datos segmentados son categorizados de acuerdo a un sistema de organización fundamentalmente derivado de los propios datos.

6) La principal herramienta intelectual es la comparación.

7) Las categorías empleadas son provisionales al comienzo y permanecen flexible durante el proceso.

8) El trabajo con los datos cualitativos durante el análisis es una actividad ecléctica; no existe el camino verdadero.

9) Los procedimientos no son ni científicos ni mecanicistas.

El análisis cualitativo es una "artesanía del intelecto". (Puede verse, en este sentido el Apéndice de la obra de Mills, 1961).

10) El resultado del análisis proporciona un alto nivel de síntesis.

Con todo ello, el análisis de la información obtenida en el proceso de recogida de datos dicurrió de acuerdo al siguiente esquema:

a) La lectura.

Realizamos una primera lectura del material a efectos de poder familiarizarnos con los temas, lenguaje, componentes y realizar las primeras intuiciones y comentarios. Tal y como señala Parrilla (1990 p.513), el objetivo de la lectura general se encamina más a la comprensión que a la clasificación de la información. En este sentido, la lectura inicial la entendimos como un primer contacto ausente de sistematicidad de cara a obtener una visión global de la situación.

b) La codificación.

Fue a partir de una segunda lectura, esta vez, más reflexiva, cuando comenzó el proceso de codificación temática, sobre el cual aludimos, anteriormente.

Hay que decir, en este sentido, que el proceso seguido en nuestro caso, se ajusta, siguiendo las propuestas de Miles y Huberman (1984) a un tipo de codificación postdefinida. A diferencia de otras fórmulas adoptadas como la codificación predefinida o mixta, la codificación postdefinida es esencialmente de carácter inductivo, es decir, los códigos identificados no están previstos de antemano; son dependientes y emergen de los datos recogidos, en nuestro caso, los vinculados a la autobiografía, las entrevistas, notas de campo y documentos oficiales.

i) Los Documentos Oficiales.

En relación a ellos, hay que realizar la siguiente observación: Los documentos referidos a las Memorias de Cursos (88-89, 89-90 y 90-91) y Planes de Centro (89-90, 90-91, y 91-92), dado el enorme volumen de páginas que incluían, evitamos su transcripción y trabajamos con fotocopias. Por otra parte, llevamos a cabo un análisis consistente en la elaboración de una pequeña "base de datos", en la que utilizamos los siguientes campos:

Asunto:

Indicativo:

Documento:

Escrito:

Observaciones:

El campo Asunto, expresa preferentemente la unidad organizativa objeto de tratamiento, por ejemplo: Secretaria.

El campo Indicativo, representa la abreviatura correspondiente a dicha unidad organizativa, utilizando, tres letras. En este caso sería SEC.

El campo Documento, indica el documento base del cual se extrae la información. Por ejemplo: Memoria Curso 90-91.

El campo Escrito, refiere el documento específico utilizado a tal efecto para transmitir la información. Aquí resultaba ser la Memoria de Secretaría.

El campo Observaciones, es el núcleo principal de la ficha. Su objetivo es agrupar la información obtenida de los contenidos tratados, incluidas valoraciones, datos de interés y comentarios del propio investigador sobre el asunto en cuestión.

De este modo obtuvimos un total de 62 fichas, recogidas en los Anexos 4-7). Con ellas podíamos conocer, por ejemplo, la memoria de actividades realizada por un ciclo determinado en un curso concreto, pero también, la evolución de ese ciclo a lo largo de los tres cursos de la gestión directiva. Las fichas nos facilitaron el posterior análisis tanto individual como en conjunto de las diversas unidades

identificadas, así como la evolución de las mismas a lo largo de la etapa de gestión escolar estudiada.

El resto de los documentos oficiales fueron analizados del mismo modo que las entrevistas o las notas de campo.

ii) Entrevistas, notas de campo y otros documentos.

En el proceso seguido en su codificación, cabe indicar, actividades como la paginación completa de la documentación e identificación individual de cada documento. Ambos datos aparecían en el margen izquierdo de cada página. El margen derecho quedaba reservado a los códigos identificados, un tipo de códigos, en principio de carácter descriptivo que sumaron un total de 223. Posteriormente, realizamos una segunda lectura del material a efectos de poder pasar a un tipo de código más interpretativo, dando como resultado un reagrupamiento de éstos en 119.

iii) La autobiografía.

El proceso seguido en la elaboración de este apartado, fue descrito con anterioridad. Entendíamos, como fin en sí mismo, el resultado de dicho proceso, es decir, el propio texto autobiográfico escrito por el director del centro (puede verse el Anexo nº 1). De todos modos la consideramos como información relevante a la hora de acercarnos a los aspectos personales intervinientes en el desarrollo de la actividad directiva.

De su lectura extraímos algunas conclusiones de interés que podían ayudar a la explicación de ciertos acontecimientos vinculados con el desarrollo de la política de gestión escolar y, muy particularmente, con la actividad desarrollada por el director, en este sentido.

Por otra parte, pudimos emplearla como referente a la hora del trazado de diversas coordenadas temporales en la evolución del desarrollo profesional del director.

c) La categorización.

Siguiendo el trazado propuesto por Miles y Huberman (1984) y Strauss y Corbin (1990), es el siguiente paso de cara a la ordenación de los datos para su interpretación. El número de códigos generados, nos producía una sensación contraria a la esperada. Ahora parecía que "había más cosas". Teniendo en cuenta las observaciones realizadas sobre su sentido y utilidad, un examen de los códigos,

obligaba casi de inmediato, a su agrupamiento en unidades de significación más inclusivas.

Desde el punto de vista de Strauss y Corbin (1990), todavía seguimos en el proceso de codificación, si bien nos situamos a un nivel de análisis más abstracto y por tanto, la codificación no puede ser ni tan abierta, ni tan descriptiva. Con ello, se persigue una reducción de las unidades de información a efectos de optimizar su posible interpretación.

El proceso seguido nos obligaba a una lectura de los códigos identificados y su agrupación progresiva en grupos atendiendo a su contenido. Siguiendo las observaciones de Guba y Lincoln (1981) sobre las condiciones a reunir por las categorías, fue generándose un total de 14 grupos de códigos a lo que les dimos nombre e identificamos como categorías disponibles para el análisis.

Antes de seguir en el proceso de organización y preparación de los datos, y con el fin de tener identificados tanto la frecuencia como el contexto de surgimiento de los códigos, realizamos una ficha de documentación para cada una de las 14 categorías identificadas en el primer nivel de análisis. En esa ficha, aparecía cada categoría junto con el número de códigos que la integraban así como su frecuencia y localización en el texto.

De este modo, podríamos conocer el contexto de surgimiento y procedencia de cada uno de los códigos que la integraban.

Una vez organizadas las categorías en catorce fichas de trabajo con su información correspondiente, consideramos oportuno, avanzar hacia un nivel más abstracto de análisis. Esto supuso el reagrupamiento de las mismas en tres grandes categorías generales, sobre las que podría dibujarse el desarrollo de la política de gestión escolar.

Los grandes temas sobre los que construimos la interpretación del caso quedaron definidos de este modo:

1) MEDIO EXTERIOR: Aquí se incluye todo lo que afecta al desarrollo de la política de gestión escolar proveniente del exterior. Las subcategorías identificadas son tres: ADMINISTRACION: las relaciones de la escuela con la administración local y provincial.

ENTORNO: los aspectos vinculados con la zona particular en la que se sitúa la escuela.

PADRES: el colectivo de padres y su vinculación con la escuela.

2) **DISPOSICIONES ORGANIZATIVAS:** En ella, se agrupan los aspectos relacionados con lo que podríamos llamar la organización interna de la escuela. Aquí se consideran subcategorías como:

PROFESORADO: los profesores y el desarrollo de la política de gestión escolar (relaciones/ trabajo/ aspectos organizativos...).

ALUMNOS: la visión de los alumnos sobre la escuela y la dirección.

ACTIVIDADES: los trabajos llevados a cabo en el centro y diversas unidades organizativas encargadas de ello.

EDIFICIOS: la existencia de dos edificios y sus repercusiones en la gestión escolar.

GRUPOS: existencia, acciones, presiones y otros elementos relacionados con el desarrollo de la gestión escolar **OPOSICION:** el papel de la oposición en la etapa de gestión escolar.

3) **PROCESO DE GESTION:** Esta categoría general engloba los elementos más significativos desde el punto de vista del desarrollo de la política de gestión escolar llevada a cabo. Incluye las categorías:

DESARROLLO DE LA GESTION: Aparece las dimensiones que afectan al proceso de gestión (realizaciones/ política/ principios/ modelo/ evaluación...).

DIRECCION: Aquí se toma la dirección como unidad organizativa encargada de llevar adelante una determinada política de gestión escolar. (Acceso a la dirección/ política/ sucesión/ utilidad...).

EQUIPO DIRECTIVO: el papel desempeñado por el equipo directivo en su conjunto en el desarrollo de la política de gestión escolar. (funcionamiento/ componentes/ coordinación...)

DIRECTOR: aspectos relacionados con la figura del director escolar y con la persona del director de la escuela (cese/ tareas/ formación/ liderazgo...)

DIMISION-SUCESION: variables y reflexiones sobre esta cuestión a lo largo de la etapa de gestión escolar (justificación/ motivación/ consecuencias/ sentido...).

En la figura que sigue, mostramos el proceso de análisis seguido hasta el momento.

Esto nos permitía realizar un tipo de análisis temático para nuestros propósitos de investigación.

Asimismo, hay que hacer constar que los propios objetivos del estudio de caso, y el trabajo desarrollado con el director se prestaban a un tipo de análisis basado en secuencias temporales. Esto es, se trataba de explorar el desarrollo de una particular etapa de gestión escolar en la historia de un centro, donde la dimensión tiempo acompaña inexcusablemente el ocurrir de los acontecimientos y eventos, tanto organizativos como aquellos más vinculados a experiencias personales.

Así pues, decidimos, realizar de forma paralela, tras haber finalizado la primera fase de análisis una ordenación de los datos de acuerdo a su secuencia cronológica. (Ying, 1987).

Esta vez, exploramos la evolución del proceso de gestión escolar desde sus inicios hasta la actualidad, prestando especial atención a la propia evolución del papel del director y de sí mismo, a lo largo del tiempo transcurrido.

De este modo, y tras una nueva lectura de los datos descubrimos una serie de segmentos temporales en el proceso de gestión escolar, así como diversas fases en el estado general del propio director.

Los segmentos temporales y las fases quedaron identificados por un tipo de codificación cromática (Parrilla, 1990), añadida a la información previamente codificada.

Los segmentos temporales fueron los siguientes:

- 1) Acceso a la Función Directiva.
- 2) Período inicial: etapa de realizaciones.
- 3) Desarrollo: fase de consolidación.
- 4) Momento presente: fase de mantenimiento.

La circunstancia de ser un estudio de caso centrado en la figura del director del centro, y fruto del proceso de investigación que ahora describimos, permitió realizar un tipo de análisis comparativo y de contraste sobre la percepción de diversos colectivos en relación al director. Junto con el trabajo autobiográfico desarrollado, obtuvimos una visión más de conjunto sobre el director escolar, muy útil para la comprensión de diversos aspectos relacionados con su actuación profesional.

El análisis de la información obtenida en el proceso de recogida de datos fue presentado al director del centro, en una sesión de trabajo dedicada a describir paso a paso el proceso de organización de los datos para su interpretación y posterior análisis. En esta ocasión hemos seguido muy de cerca las reflexiones y propuestas de Anderson y Kelley (1987), para la negociación de los resultados de la investigación entre los informantes y el propio investigador, puestas de manifiesto en un estudio de caso de tres directores escolares.

De esta forma y una vez dada su conformidad al procedimiento y resultados obtenidos nos encontramos en el momento de iniciar el informe de investigación.

REFERENCIAS

Adelman, C. (1985). Who are you? Some problems of ethnographer culture shock. En Burgess, R. (Ed). *Field methods in the study of education*. London: Falmer Press 21-36.

Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59 (3) 249-270.

Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Qurrriculum*, 1 51-78.

Ball, S. y Goodson, I. (Eds) (1985). *Teachers lives and careers*. London: Falmer Press.

Beckhard, R. (1988). *Desarrollo organizacional: estrategias y modelos*. Madrid: Addison-Wesley Iberoamericana.

Bell, J. (1987). *Doing your research project*. Milton Keynes: Open University Press.

Bennis, W.G. Benne, K.D. y Chin, R. (1985). *The plannig of change*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.

Berry, B. y Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: from policy to implementation. *Phi Delta Kappan* April 617-624.

Bolster, S.J. (1989). *Vision: communicating it to the staff*. Annual meeting of the A.E.R.A. , San Fco.

Bollen, R. (1987). School-Based Review in the context of educational policy. En Hopkins, D. (Ed). *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press 21-27.

Bredeson, P.V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 21 (1) 29-50.

Bromley, D. (1986). **The case-study method in psychology and related disciplines**. New York: John Wiley and Sons.

Brown, R. Constable, H. y Williams, R. (1990). Exploratory group technique: an approach to sensitising school-focused research. *British Educational Research Journal*, 16 (1) 19-27.

Burgess, R. (1984). Keeping a research diary. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management** London: Open University Press 198-205.

Burgess, R. (Ed) (1985). **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press.

Burke, W.W. (1988). **Desarrollo organizacional: punto de vista normativo**. México: Addison-Wesley Iberoamericana.

Butt, R. (1989). An integrative function for teachers' biographies. En Milburn, G. y otros (Eds): **Reinterpreting curriculum research: images and arguments**. London, Ontario: Falmer Press and Althouse Press.

Butt, R. (1990). Autobiographic praxis and self-education: from alienation to authenticity. Documento Fotocopiado.

Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. En Huberman, M. (Ed). **Research on teachers' professional lives. International Journal of Educational Research**, 13 403-420.

Butt, R. Raymond, D. y Townsend, D. (1990). **Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston MA.

Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). **Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' knowledge (Notes 1,2)**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 255-268.

Campbell, J. (1990). Inside lives: the quality of biography. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press 59-75.

Casey, K. (1990). Teacher as mother: curriculum theorizing in the life history of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 301-320.

Clandinin, J. y Connelly, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 241-253.

Conoley, J.C. (1981). *Consultation in schools: theory, research, procedures*. New York: Academic Press.

Corbett, D. Wilson, B. y Aducci, L. (1990). *District leadership for restructuring*. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

Dalin, P. y Rust, V. (1983). *Can schools learn ?*. Oxford: NFER- NELSON.

Duffy, B. (1987). The analysis of documentary evidence. En Bell, J. (Ed). *Doing your research project*. Milton Keynes: Open University Press 53-57.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1) 1-21.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed): *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación* Barcelona: Paidós/MEC 195-302.

Escudero, J.M. (1990a). *Formacion centrada en la escuela*. Ponencia presentada Jornadas sobre el Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas. La Rabida, Huelva.

Escudero, J.M. (1990b). **El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración**. Conferencia I Congreso Interuniv. Organización Escolar, Barcelona 26-28 Sep.

Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación** Barcelona: Paidós/MEC 303-422.

Fernández, V. (1985). La población de Tocina entre 1900 y 1981. En Varios. **Tocina. Estudios Locales**. Tocina: Ayuntamiento de Tocina 107-128.

Floden, R. y Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: the state of art. En Huberman, M. (Ed). **Research on teachers' professional lives. International Journal of Educational Research**, 13 455-466.

Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. En Joyce, B. (Ed) **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.

Giroux, H.A. (1990). Critical theory and the politics of culture and voice: rethinking the discourse of educational research. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds). **Qualitative research in education: focus and methods**. London: Falmer Press 190-210.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

Goodson, I. y Walker, R. (1990). Putting life into educational research. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds). **Qualitative research in education: focus and methods**. London: Falmer Press.

Goulding, S. (1984). Analysis and presentation of information. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 230-251.

Greenfield, W.D. (1987). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon.

Grumet, M. (1990). On daffodils that come before the swallow dares. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds): **Qualitative inquiry in education** New York: Teachers College Press 101-120.

Grumet, M. (1990). Retrospective: autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 321-325.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Fco: Jossey Bass.

Hall, G.E. y Hord, S.M. (1987). *Change in schools. Facilitating the process*. New York: Suny Press.

Hall, G.E. Rutherford, W.L. Hord, S.M. y Huling, L.L. (1984). Effects of three principal styles on school improvement. *Educational Leadership*, 41 (5) 22-29.

Hedges, A. (1985). Group interviewing. En Walker, R. (Ed): *Applied qualitative research*. Vermont: Gower 71-91.

Holly, P. y Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: Falmer Press.

Hopkins, D. (1988). *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: ACCO.

Hopkins, D. (1986). *Procesos y roles en la revisión basada en la escuela: una matriz*. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de la Innovación Educativa, Murcia.

Hopkins, D. y Leask, M. (1989). Performance Indicators and School Development. *School Organization*, 1 (9) 3-20.

Hord, S.M. Rutherford, W.L. Huling-Austin, L. y Hall, G. (1989). *Taking charge of change*. Austin: ASCD, Southwest Educational Development Laboratory.

Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. *American Educational Research Journal*, 27 (2) 363-391.

Huberman, M. (Ed) (1989). Research on teachers' professional lives. *International Journal of Educational Research*, 13 341-466.

Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. **Review of Educational Research**, 57 (1) 1-50.

Jones, S. (1985). Depth interviewing. En Walker, R. (Ed): **Applied qualitative research Vermont**: Gower 45-54.

Kilcher, A. (1989). The role of the sited-based consultant. En Varios. **Facilitating school reform : new role for participants in the change process**. AERA San Fco.

King, J. (1991). Collaborative life history narratives: heroes in reading teachers'tales. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 4 (1) 45-60.

LaRocque, L. y Coleman, P. (1989). **The politics of excellence: Trustee leadership and school districethos**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.

Lippitt, R. Watson, J. y Westley, B. (1980). **La dinámica del cambio planificador**. Mexico: Addison Wesley Iberoamericana.

Magendzo, A. y Pavez, J. (1979). Innovación y cambio educacional. **Enfoques educacionales**, 5 23-28.

Manasse, A.L. (1986). Visión and leadership. **Peabody Journal of Education**, 63 (1) 150-173.

Marchena, M. (1985). Encuadre comarcal y organización de la estructura territorial del término de Tocina. En Varios. **Tocina. Estudios Locales**. Tocina: Ayuntamiento de Tocina 37-72.

Mauriel, J. y colbs. (1989). **Strategic leadership for schools**. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). **Qualitative data analysis**. Beverly Hills: Sage.

Miles, M.B. Saxl, E.R. Lieberman, A. (1988). What skills do educational "change agents" need ? An empirical view. **Curriculum Inquiry**, 18 (2) 157-193.

Mills, C.W. (1961). **La imaginación sociológica**. Mexico: FCE 2ª Reimp.

Norquay, N. (1990). Life history research: memory, schooling and social difference. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 291- 300.

Owen, J.M. (1990). Perspectives from down under. En Joyce, B. (Ed) **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.

Pajak, E. (1991). **Successful change agents: a study of proficiencies**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness, The Netherlands.

Parrilla, A. (1990). **La integración escolar como experiencia institucional: estudio cualitativo del programade integración del C.P. Reina Sofía de Morón de la Frontera**. Universidad de Sevilla: Tesis Doctoral.

Patton, M (1980). **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage Pub.

Peterson, K.D. (1987). Administrative control and instructional leadership. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 139-152.

Pinar, W. (1986). **Autobiography and the architecture of self**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.

Raymond, D. Butt, R. y Townsend, D. (1989). **Contexts for teacher development: insights from teachers'stories**. International Conference on Teahcer Development. OISE, Feb.

Salvio, P. (1990). Transgressive daughters: student autobiography and the project of self creation. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 283-289.

Sashkin, M. y Sashkin, M.G. (1990). **Leadership and culture- building in schools: quantitative and qualitative understandings**. Annual meeting of the A.E.R.A. Boston, MA.

Schmuck, R. y Runkel, P. (1985). **The handbook of organization development in schools**. Palo Alto: Mayfield.

Smylie, M.A. y Denny, J.W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. **Educational Administration Quarterly**, 26 (3) 235-259.

Spradley, J. (1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). **Basics of qualitative research**. California: Sage Pub.

Swales, A. (1989). Performance Indicators. **School Organization**, 1 (9) 21-26.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.

Tesch, R. (1990). **Qualitative research: analysis types and software tools**. London: Falmer Press.

Townsend, D. Butt, R. y Engels, S. (1990). **Collaborative autobiography, action research and professional development**. Annual meeting of the A.E.R.A. Boston, MA.

Wimpelberg, R.K. (1987). The dilemma of instructional leadership and a central role for central office. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership** Boston: Allyn and Bacon 100-117.

Woods, P. (1985). Conversations with teachers: some aspects of the life history method. **British Educational Research Journal** 2 (1) 13-26.

Woods, P. (1987). **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós/MEC.

Wragg, E. (1984). Conducting and analysing interviews. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 177-197.

Ying, D. (1987). **Case Study research. Design and methods**. Beverly Hills: Sage Pub.

Zimpher, N. (1990). Creating professional development school sites. **Theory into Practice**, 29 (1) 42-49.

CAPITULO 6: INFORME DE INVESTIGACION

6.1 Introducción.

6.2 La Configuración de una Política de Gestión Escolar.

6.2.1 Un Contexto Adverso para una Trayectoria Comprometida.

6.2.2 La Subcultura del Ciclo Superior.

6.2.3 El Acceso a la Dirección: Política Exterior y Política Escolar.

6.3 Desarrollo del Proceso de Gestión Escolar.

6.3.1 Ejes Básicos de la Acción Directiva.

6.3.2 Realizaciones y Cambios: La Escuela Recupera el Pulso.

6.3.4 La Fase de Mantenimiento: una Mirada al Interior de la Escuela.

6.3.5 El Director y la Gestión Escolar: Un Estilo, Algunas Dificultades y Considerable Desgaste en la Acción Directiva.

6.3.6 Tiempos de Incertidumbre y Espera: ¿La Emergencia de un Nuevo Contexto para el Cambio?.

Referencias.

CAPITULO VI

EL INFORME DE LA INVESTIGACION

6.1 Introducción.

Quizás ha llegado el momento de realizar el informe de investigación, un informe que en sí mismo se nos presenta como tarea realmente compleja al tener de recuperar en el discurso, tanto las consideraciones teóricas y metodológicas asumidas en este trabajo, como las propias y específicas planteadas por la necesidad de su redacción.

Con ello, y a pesar de obtener la impresión de ir finalizando el trabajo, la construcción del informe nos obliga a retrotraernos a momentos anteriores y contemplar las diversas fases de la investigación como un todo; referentes conceptuales, enfoque y metodología, el proceso de recogida y análisis, aparecen ahora integrados en este momento.

Dar respuestas a cuestiones como ¿cuáles son sus conclusiones? o ¿qué trata usted de demostrar?, puede llevarnos a manifestar: "Bueno, lea usted la etnografía".

Antes de pasar pues a presentar nuestro informe de investigación, creemos oportuno realizar algunas consideraciones al respecto, tomando como referentes los trabajos de Chilcott, 1987; Bell, 1987; Erikson, 1989; Atkinson, 1990, 1991; y Bartlett, 1991.

Igualmente, las experiencias descritas por Hargreaves (1986), sobre las culturas de enseñanza en escuelas inglesas de secundaria; el estudio de caso llevado a cabo por Smith y otros (1987), a lo largo de un período de cinco años, sobre una

escuela innovadora y su profesorado; o el trabajo de Everhart (1988) en su etnografía de las escuelas para elegidos, nos han resultado especialmente útiles, -al margen de los contenidos específicos tratados-, desde el punto de vista de la construcción del discurso narrativo.

Para la investigación cualitativa, la escritura, la actividad literaria, entendida como acción social, debe considerarse como una característica esencial, una parte integral del proceso de investigación.

Atkinson (1991) en un sugestivo artículo, y aún asumiendo las intenciones de los autores de no caer en ello, considera el uso de los textos en las tradiciones cualitativas como fiel reflejo de la lógica positivista implícita en sus estilos.

El paso de los datos a una forma narrativa, se ha visto como un asunto de segundo orden, en el conjunto de la investigación, a pesar de reconocer la evidencia positiva de sus cualidades estéticas y de estilo.

Prestar pues, la atención debida al reconocimiento de convenciones textuales, a las formas retóricas o literarias de los textos etnográficos no debe contradecir su credibilidad y status académico, su carácter científico.

Siguiendo a este autor, no podemos olvidar que "la construcción de los textos se enmarca dentro de un conjunto de convenciones determinadas socialmente" (1991, p.165).

Es más, las convenciones de los textos y su retórica representan un modo particular de construir la realidad, por tanto, están implicadas en la complejidad que afecta a dicho proceso. Los textos, en sí mismos, se implican en el trabajo de construcción de la realidad.

"Si reconocemos -o deberíamos-, que nuestras acciones de investigación nos implican inevitablemente en la construcción diaria de la realidad social, entonces, deberíamos también reconocer que nuestros informes del mundo social quedan, en la misma medida implicados." (1990, p.178).

En ambos trabajos (1990, 1991), el autor reflexiona sobre la importancia del texto en el conjunto de la investigación etnográfica y el modo en que diversos estilos de investigación se corresponden con diferentes estilos de informes.

Algunas consideraciones especialmente útiles podríamos rescatar en estos momentos y para nuestros propósitos:

* Los cánones comunmente adoptados para el discurso científico escrito resultan inapropiados para la representación de múltiples y complejas realidades sociales.

* Un texto etnográfico depende de la verosimilitud del informe y de su "fuerza persuasiva". No podemos quedarnos en un informe o simple transcripción. Necesitamos examinar cuidadosamente las implicaciones culturales del lenguaje empleado.

* La etnografía puede verse como un complejo texto con varios niveles y voces, donde el autor se compromete en un diálogo con sí mismo combinando su voz con la de otros actores sociales

Hay que introducir múltiples perspectivas y voces en el texto.

* Es necesario distinguir historia de discurso. En la primera, el texto se relaciona con la presentación de hechos o eventos, sin intervención del narrador; es presentada al margen de comentarios o interpretaciones del autor.

El discurso, por otro lado, presupone una interpolación de la perspectiva del narrador.

La presentación narrativa puede discurrir por ambos extremos: la confesión altamente personalizada y la crónica extensa de sucesos.

* La frescura de la presentación dependerá de las habilidades literarias por las que alusiones, connotaciones, ejemplos y citas son desplegados.

* Uno de los principales elementos textuales que contribuyen a la autopresentación del texto es el título., en la medida en que establecen un marco, un conjunto de expectativas para el lector.

* Las convenciones tipográficas, como extractos de entrevistas citados como "datos", adquieren importancia en la realización del informe etnográfico.

Así pues, debemos prestar especial atención al aspecto literario del informe y a su potencialidad explicativa en sí mismo considerado. Por otra parte, los informes de investigación representan una parte esencial en el conjunto de ésta y constituyen

el momento idóneo para poner en común las orientaciones teóricas y consideraciones metodológicas (Chilcott, 1987; Bartlett, 1991) sobre las que toma asiento.

Ello debe complementarse con la singularidad y especificidad del propio informe en el total de la investigación.

En palabras de Erikson (1989, p.269), el objetivo en este momento es demostrar la verosimilitud de las evidencias recogidas y

"convencer al lector de que existe una adecuada base de evidencia para las afirmaciones efectuadas, y que los patrones de generalización dentro del conjunto de datos son tal y como el investigador afirma que son.

Las fuentes de información recogidas (notas de campo, entrevistas y documentos) constituyen el material documental a partir del cual "convertir en datos" a dichas fuentes.

Erikson (1989, p.272), presenta la **descripción particular** como núcleo esencial del informe en una investigación de campo. En ella, los ejemplos de comentarios efectuados durante las entrevistas se citan en el comentario interpretativo que acompaña los fragmentos narrativos analíticos presentados.

La descripción particular puede quedar respaldada por otros informes de carácter más general de los diversos núcleos temáticos identificados (**descripción general**).

Por último, el autor identifica el **comentario interpretativo**, situándolo entre ambas descripciones a efectos de facilitar las conexiones entre lo específico (detalles) y lo general (argumento).

Sobre estos ejes, vamos a construir el discurso encaminado a dar verosimilitud al trabajo realizado, mostrando, desde la particular visión del director del centro, el proceso de configuración y desarrollo de la política de gestión escolar.

El informe de investigación debe ser un fiel reflejo de otras fases desarrolladas a lo largo de este trabajo, y poner de relieve la interconexión existente entre las mismas. Así, no debemos perder de vista, por una parte, los referentes conceptuales en los que tomaba asiento nuestra investigación, esto es, los conceptos de liderazgo y cambio educativos, y por otro lado, las estrategias seguidas en el proceso de investigación propiamente dicho, que en nuestro caso, perseguían una

vinculación estrecha entre dimensiones organizativa y personal. Junto a esto, el informe de investigación adoptará globalmente, una secuencia cronológica, que nos permita ver con más claridad el discurrir de los acontecimientos y su evolución a lo largo del período de gestión objeto de estudio.

En consecuencia, el informe recupera la dimensión temporal en su desarrollo; toma como base la perspectiva personal para dar sentido a lo organizativo; se sirve de la literatura para la explicación e interpretación de la realidad estudiada.

Hemos dividido su contenido en dos núcleos temáticos: uno, dedicado a presentar la emergencia de una serie de condiciones y circunstancias de partida para la configuración de una determinada política de gestión escolar, mostrando el modo en que ésta adquiere significación y el papel jugado, en este sentido, por el actual director, incluso antes de acceder a la dirección.

Otro núcleo o eje argumental viene constituido por el desarrollo del proceso de gestión escolar y toda una serie de realizaciones y actividades, eventos organizativos y circunstancias personales determinantes, a la postre, de la impronta específica y particular del caso objeto de estudio.

Finalizaremos el informe con unas reflexiones y comentarios finales sobre el trabajo realizado, y algunas conclusiones e implicaciones derivadas del mismo.

6.2 La configuración de una política de gestión escolar.

El caso de Miguel, director del Centro.

En el seno de una familiar acomodada perteneciente a una zona rural de la provincia de Sevilla, nace en Junio de 1950, Miguel, el protagonista de nuestro caso, objeto de estudio. Su familia, siempre estuvo bien relacionada con las altas esferas del pueblo. Miguel, desde sus primeros contactos, en la escuela unitaria, comenzó a destacar en sus estudios.

Esta circunstancia, junto con la posición no tanto económica como social de su familia, permitía al menos, la posibilidad de poder continuar los estudios de Miguel, una vez finalizada su estancia en la escuela unitaria. Las recomendaciones de su maestro, unos resultados académicos sobresalientes y, por otro lado, la influencia del círculo de amistades familiares le condujeron a la capital de la provincia a estudiar en un colegio "bien considerado".

Con ello, Miguel, comienza, a los nueve años a despegarse del núcleo familiar, para residir en calidad de alumno interno en Sevilla, capital. Miguel, tan sólo pasará su primera infancia junto a su familia, en su pueblo.

A partir de entonces, el contacto con el núcleo rural y familiar será esporádico y circunscrito a los períodos vacacionales. Era un niño que empezaba a tener que valerse por sí mismo. Desde entonces, se encuentra con la necesidad de disponer de buenos resultados académicos que le aseguren la concesión de becas para continuar sus estudios. De su autobiografía extraemos un comentario significativo al respecto:

"Para mi, sacar un ocho era un tremendo fracaso; yo trabajaba muchísimo"
(p.2).

Durante cinco años, Miguel cursó estudios y residió en el colegio de Los Escolapios, una experiencia importante en su trayectoria tanto personal como profesional. Desde el punto de vista del estudio y el trabajo, Miguel fue un alumno destacado, figurando, a lo largo de la totalidad de su estancia en los cuadros de honor. El horario, ese ritmo de trabajo "obligado y comprimido", era asumido sin ningún tipo de dificultad por Miguel. Fue un tiempo de aprendizaje intenso y provechoso, con un profesorado bien organizado en este sentido.

Por ejemplo, el profesor de matemáticas no le daba notas altas, lo que hizo centrarse mucho más en esta disciplina hasta el punto de dedicarse, desde entonces, particularmente a ella, tanto en sus posteriores estudios, Aparejadores y Magisterio, primeras experiencias docentes (dando clases particulares durante las vacaciones), como en su actividad profesional, impartiendo la asignatura, prácticamente desde siempre.

También, en el colegio, apreció el gusto por llevar las cosas con cierta coherencia y seriedad y por el estudio y el esfuerzo individual como medio de consecución de las metas:

"A mi me gusta estudiar sólo y no soy muy cooperativo; a la hora de hacerlo, quiero trabajar en mis cosas y hacerme responsable de ellas; no entro a trabajar en grupo, en colaboración porque entiendo que lo que sale no cuenta o no puede contar con el respaldo mío, y en ese sentido soy muy individualista" (id., p.4).

La estancia en el Colegio tuvo, asimismo, influencias en el apartado personal. La vida en un entorno acomodado hacen aflorar el denominado "resentimiento del becario" (Autobiografía, p.3). No era lo mismo el esfuerzo de tener que sacar las notas para poder seguir estudiando que tener la continuidad asegurada como otros chicos, por disfrutar de una posición económica solvente.

A partir de entonces, comienza a apreciar las diferencias en el mundo real entre los que tienen y no tienen y los posibles puntos de contradicciones que puedan aparecer. De todas formas, son experiencias que progresivamente, afloran en un tipo de conciencia social que saldrá a la luz mucho más tarde como veremos son su ingreso en el PC.

Desde el punto de vista del establecimiento de amistades, digamos que éstas se reparten entre el pueblo y el colegio, pero serán amistades que progresivamente van desapareciendo quizás por la ausencia de una relación prolongada. Miguel necesita un contacto directo para el mantenimiento de los amigos; la intensidad de la amistad dura mientras éste se asegura en un escenario concreto.

Cuando sale del colegio, Miguel ha cursado la Secundaria, pero no tiene muy claro lo que va a hacer, salvo que no optará por una carrera de cinco años, ya que eso supondría un esfuerzo más que generoso por parte de su familia y, por otra parte, cuenta con una buena disposición para los estudios, para el aprendizaje y la enseñanza. Al final, las influencias de un amigo hacen inclinar la balanza por Aparejadores.

La experiencia en Aparejadores no resultó todo lo afortunada por un problema con un profesor y por el descubrimiento de que aquello no era realmente lo suyo. Paralelamente comienza a tomar conciencia de cierta habilidad y destreza para el ejercicio de la docencia, no tanto desde el punto de vista técnico sino más bien en el sentido de comunicación con el otro.

Miguel, decide por tanto, y una vez finalizados sus estudios de Aparejadores, estudiar Magisterio, carrera que cursa sin ningún tipo de problemas por sus aptitudes para el estudio. En este contexto conoce a una persona, con la que mantiene aún amistad, que le pondrá en contacto con una actividad tan efervescente en aquellos años como la política.

Tras unos primeros contactos con la realidad de la escuela, viene la experiencia del servicio militar. Durante ese tiempo, Miguel aprovecha para estudiar las oposiciones, aprobándolas.

Inmediatamente decide continuar los estudios de Pedagogía a través de la UNED.

A partir de entonces, comienza a simultanear su actividad docente en la escuela con la actividad política como responsable político de la comarca de la Sierra Norte de Sevilla, dos actividades importantes en estos años desde el punto de vista de su desarrollo tanto personal como profesional. Quizás en el ejercicio de la actividad docente se encontró más solo, en el sentido de compromiso con el trabajo y con la innovación:

"...sin embargo, no encontré en los centros personal con ganas de hacer cosas y con otro "conocimiento" sobre la realidad. No será hasta que venga a Los Rosales cuando encuentre gente con la que sintonizar" (id., p.9).

De todos modos, en estos tiempos, allá por 1975, Miguel está casado y a gusto con su actividad profesional.

Por otra parte son momentos muy importantes en la vida de nuestro país. Miguel desarrolla una intensa actividad política en la comarca de la Sierra, concretamente en Analís. Respecto a su estancia en la zona, comenta lo siguiente (id., p.10):

"Esta comarca está muy determinada por los grandes propietarios y caciques y cuesta muchísimo trabajo entrar allí. Conseguimos, por ejemplo, montar un bar, con precios irrisorios. En el pueblo, eso produce una conmoción tremenda: el maestro comunista... Entro en los bares y no me miran porque dicen que les hacemos la competencia y le quitamos el pan. Tengo problemas en el Casino..., iba con el cura, amigo mío y no quisieron servirme..."

Más tarde, con las elecciones del 79, Miguel abandona la militancia aunque no su actividad política.

La sierra, de todos modos, comienza a plantearle problemas desde el punto de vista de su salud, por lo que decide pedir traslado adjudicándosele la plaza de los Rosales, que ocupa en la actualidad.

La experiencia anterior a la llegada de Miguel, al pueblo de Los Rosales, intenta situarle en un contexto temporal, geográfico, histórico y socio cultural determinado que nos puede facilitar a comprender y dar sentido a las acciones y experiencias posteriores.

En el capítulo anterior indicamos las razones que nos llevaban a emplear el estudio autobiográfico:

1) Estamos interesados en utilizar esta metodología como medio de recuperación del marco de referencia en el que se articula la experiencia subjetiva del director, que explicase la determinación de la conducta del mismo.

2) Nuestro objetivo era emplear el estudio autobiográfico como elemento de rastreo y búsqueda del significado de la experiencia personal y profesional del director del centro, al objeto de poder enlazarlas, y comprender el significado de ciertas actitudes y acciones presentes en la articulación de la política de gestión escolar.

3) Nos gustaría recuperar la voz del director, esta vez más como sujeto que como objeto de investigación a la hora de construir el propio discurso sobre ésta y presentar situaciones definidas tanto por el investigador como por el propio director.

La autobiografía de Miguel, se convierte pues en punto de partida para explicar y dar sentido a experiencias posteriores y a la propia evolución de su conocimiento personal y profesional determinante en su modo de actuar como director.

En este sentido quisiéramos realizar algunos comentarios sobre ciertos elementos determinantes, a nuestro juicio en la forma de ser y actuar de Miguel, el director, que a la postre configura una trayectoria comprometida.

Por una parte, su capacidad de trabajo y reponsabilidad en el desarrollo del mismo, demostrada a lo largo de su etapa de formación inicial.

A pesar de ser una persona muy individualista en su trabajo, Miguel, destaca por su compromiso con los demás. Junto con sus aptitudes intelectuales, su facilidad de comunicación y capacidad de sintonizar con los otros, tanto en la escuela como fuera de ella, da relevancia a su desarrollo como buen profesional de la enseñanza.

Por otro lado, el ejercicio de la actividad política pone de relieve, igualmente su compromiso con la sociedad y con el cambio, configurando una forma muy determinada de relacionarse con el entorno que le rodea, un entorno muy particular,

sobre todo, desde el punto de vista de la escuela, con el que se encuentra a su llegada a Los Rosales.

6.2.1 Un contexto adverso para una trayectoria comprometida.

La llegada a Los Rosales, viene precedida por variables de tipo político mencionadas con anterioridad, de tal modo que la comunidad local, tiene conocimiento de la persona que llega a la escuela, a pesar de que él mismo no fue consciente de esta circunstancia sino más tarde, a raíz de una actividad llevada a cabo en el Centro.

"Al llegar al pueblo, ya sabina quién venía; por tanto antes de mi llegada, y por cuestiones de tipo político, hay amigos que trabajan por aquí y comunican a ciertos sectores que venía un maestro comunista, un agitador..., por tanto, todos estaban, toda la comunidad era consciente del sujeto que llegaba... el cura, el clan de los mejor situados, los diversos grupos de presión...(id., p.10).

A partir de aquí, la trayectoria política de Miguel, marca su presencia en el pueblo y muy particularmente en el Centro.

La existencia de un entorno adverso, no fue obstáculo alguno para la iniciación de ciertas actividades relacionadas con la innovación escolar. Miguel, por una parte, venía con la idea de quedarse a vivir en el pueblo; por otro lado, su condición de funcionario, le aseguraba estabilidad en el puesto de trabajo, aunque él no consideró esta circunstancia relevante para explicar o dar sentido a sus acciones.

Lo cierto es que en el centro, conecta con dos compañeros, jóvenes y miembros de Comisiones Obreras, y comienzan a trabajar y hacer cosas juntos, rompiendo la corrosiva y paralizante monotonía de las prácticas escolares.

De esta forma comenzaría a fraguarse el germen de lo que posteriormente configuraría la subcultura del ciclo superior.

"En seguida empezamos a hacer cosas..., a revolucionar un poco todo esto, a introducir innovaciones, asambleas con los niños..., tenía muchas ganas de hacer cosas. El Presidente de la APA, incluso el cura, echaban sus arengas contra nosotros, ya que la lucha se proyectaba fuera de las aulas, del centro, para implicar al resto de la comunidad" (id., p.11)

Una lucha continua, una actividad constante no hacen sino acentuar la ingestión de analgésicos iniciada en el período de estancia en la sierra. La relación con un entorno especialmente discrepante, no nos atreveríamos a decir hostil, junto con el convencimiento y compromiso de Miguel por hacer cosas nuevas afectan significativamente y de forma paradójica, en cierto sentido, a su estado de salud en general.

Reacciones desproporcionadas antes situaciones conflictivas, dar excesiva importancia a hechos o circunstancias determinadas junto con su carácter, en cierta medida hipocondríaco, propician el uso frecuente de fármacos, fundamentalmente ansiolíticos, y visitas constantes a diversos facultativos. Esta circunstancia se mantendrá contante a lo largo de los años e incidirá significativamente en el ejercicio de su profesión como más tarde veremos.

Desde el punto de vista de su formación, ésta continua, de forma paralela, enriqueciéndose, su actividad docente. Una vez finalizados los estudios de Pedagogía, decide, en estos momentos precisamente, y quizás en un intento de racionaliar y sistematizar todo lo que pasaba por su cabeza, tomar contacto con la psicología, fundamentalmente, en aspectos relacionados con terapias y comunicación, en especial, el área de la psicolingüística.

Pero el trabajo comprometido en la escuela continua, a pesar de las presiones institucionales y circunstancias adversas, a pesar de no ver bien el resto de compañeros del centro las cosas que hacían con los niños, las relaciones de confianza mantenidas con ellos.

Realizaban, actividades a parte del horario escolar como estudio dirigido, establecieron un procedimiento de negociación de calificaciones con los alumnos, utilizaron las asambleas y reuniones de clase como mecanismo para la participación en la toma de decisiones, entre otras actividades.

"Nosotros formábamos un grupo aparte, éramos un grupito muy unido en nuestras cosas y no teníamos ni tiempo siquiera para preocuparnos de los demás, de lo que decían o dejaban de decir; también nuestras relaciones personales con ellos eran cordiales pero nada más, ni efusivas, ni afectivas..., nosotros éramos aquí un oasis en el desierto." (Entrevista director, 14-03-91).

6.2.2 La Subcultura del Ciclo Superior.

El trabajo de Miguel junto con sus compañeros en el Ciclo Superior, comenzó a asentarse y tomar cuerpo poco a poco en un centro con pocas inquietudes, despreocupado por cualquier iniciativa de cambio, ausente de una línea definida y marcada de propósitos en torno a la escuela, a sus actividades y las funciones de los profesionales que la integran.

Al tiempo, la existencia de un grupo de renovación con ideas muy determinadas en torno al ciclo superior le dan a esta unidad organizativa, una impronta característica que mantendría hasta nuestro días. Es por eso que podemos hablar de una subcultura específica en el centro.

Es una muestra más del reflejo que la sociedad proyecta en la escuela como organización, una sociedad en transición hacia formas democráticas de convivencia que lucha denodadamente por adaptarse a nuevos tiempos, cansada del anquilosamiento y viejos hábitos y con ganas de sentirse protagonista.

Lo que ocurre en el Centro, en estos momentos pues, no se distancia, en nada de lo que pasaba fuera del recinto escolar en nuestro país. La existencia de subculturas organizativas diferentes y las estrechas conexiones con la sociedad han sido puestas de relieve en el trabajo de Bates (1987).

En aquellos tiempos, todo el mundo se reunía, porque había muchas cosas de qué hablar...

"...prácticamente teníamos reuniones todas las tardes. Cerrábamos la escuela y nos reuníamos en la casa de uno cualquiera, y estábamos trabajando ahí hasta la noche, las nueve, las diez..., prácticamente eso era casi a diario, las reuniones que hacíamos" (Entrevista Director, 14-03-91).

En nuestro caso, nos interesa poner de relieve la emergencia de una subcultura, en torno al ciclo superior en la que los miembros interactúan

regularmente entre sí y comparten una serie de problemas definidos y compartidos en común por el grupo, y su enfrentamiento abierto con el resto del Centro como ingredientes habituales que presiden las dinámicas del funcionamiento organizativo.

Pueden verse, en este sentido estudios como los de Van Maanen y Barley (1985) en los que expresan la necesidad de atender al modo en que los dominios de las subculturas se extienden o son confinadas dentro de una organización, o la prominencia con la que se presenta el estilo característico de sus miembros, o por otra parte, la necesidad de estudiar, según Nord (1985), las dinámicas de atracción y repulsión entre las diversas subculturas de una organización.

En definitiva, el surgimiento de la subcultura del ciclo superior hace configurar un modo particular de trabajo en el ciclo y entre sus miembros, que absorbe e integra al personal nuevo que se incorpora, en base a unas propuestas comunes y objetivos centrados en la innovación en la enseñanza.

Más tarde y como consecuencia de ampliar los espacios dedicados a las actividades de enseñanza en dos edificios separados, podremos apreciar, la intensificación de las diferencias entre éste ciclo y el resto de los ciclos, como una de las notas que definen con más nitidez la realidad organizativa del Centro.

Pues bien, este grupo de personas hace el que el ciclo superior se vaya transformando en una "célula de renovación y transformación" sobre la que profesores llegados al centro, con ganas e ilusión por hacer cosas nuevas o al menos, de forma distinta, se siente especialmente atraídos.

En este momento nos interesa destacar dos variables, a nuestro juicio importantes por sus repercusiones en la configuración de una determinada política de gestión escolar así como en el desencadenamiento de acontecimientos posteriores en la vida del Centro.

Por un lado habría que poner de relieve el papel de liderazgo ejercido por Miguel, a lo largo de todo este proceso, si bien, éste le será reconocido formalmente más adelante, cuando defiende una línea concreta para el acceso a la dirección del centro. Lo que sí es cierto es la existencia de un liderazgo en el ciclo superior, no tan explícito como tácito y reconocido por el resto de profesores, y asumido por aquellos que se integran en esta subcultura particular.

"A la hora de reconocer al grupo, de identificar al grupo, siempre utilizaban mi apellido, y yo, de algún modo realizaba las tareas como redactar los escritos, señalar las tácticas y estrategias de acción, las malas ideas y demás". (Autobiografía director, p.13).

Por otra parte, con el paso del tiempo, las posiciones del grupo de renovación entran en colisión inevitable con el resto del Centro, originando, conflictos, luchas y tensiones, tanto a nivel formal, durante los claustros y reuniones, como de manera más soterrada, afectando a trabajo cotidiano desarrollado en el centro.

Con el tiempo, el grupo de renovación, no lo componen tres o cuatro profesores inquietos sino que adquiere consistencia y peso específico en la vida del centro, dando como consecuencia los enfrentamientos y conflictos. La fisura creada, aparecía con toda nitidez en el mapa de la escuela.

En opinión de Miguel, este tipo de enfrentamientos, no tenía su origen a niveles personales, sino más bien, por cuestiones de tipo didáctico o pedagógico; cuestiones relativas a qué debe ser la educación,. Esta circunstancia merece destacarse, para expresar el grado de compromiso del grupo con la idea del cambio y mejora de la escuela:

"La cuestión era que estábamos peleando porque saliera adelante un proyecto que, en realidad nos era cómodo sacarlo, porque nos veíamos muy unidos. La unión que había en el grupo de los once era tremenda. Ahí no había ninguna fisura" (Entrev. Director 14-03-91).

La existencia de conflictos constituye un ingrediente esencial en la articulación de las dinámicas organizativas rompiendo la estática y equilibrio supuestos para convertirse en plataformas desde las que abordar el cambio.

Los estudios de caso que nos presenta Ball (1989, p.59), constituyen un buen botón de muestra de cómo el cambio hace aflorar a la superficie conflictos y temas que de otro modo hubieran quedado silenciados en la rutina cotidiana de la vida escolar:

"Las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover o fortalecer la posición de ciertos grupos y perjudicar o dañar la posición de otros... A la luz de esto, no es sorprendente que los procesos innovadores en las escuelas con frecuencia adopten la forma de conflicto entre grupos defensores y grupos opositores".

En este caso, lo que estaba cociéndose en el fondo era el acceso al poder. Estaba claro que la existencia de dos grupos -y esto lo decimos sin ánimo de aprobar el empleo de un tipo de expresiones de corte belicista-, con intereses tan divergentes deberían antes o después llegar al enfrentamiento. Este llegaría a producirse a la hora de plantearse, por parte del grupo de renovación que se habían creado las condiciones

oportunas para un acceso a la dirección, o dicho de otro modo para el asalto al poder establecido.

En este sentido las palabras de Miguel nos acercan al ambiente que se respiraba en aquellos momentos.

"La existencia del grupo compacto y conjuntado respecto a una serie de intereses comunes hizo plantearse la posibilidad de acceder a la dirección. En ese tiempo, se encuentra Modesto al frente de ella. Durante dos años hubo una batalla continua y constante del grupo respecto a la dirección. Yo, personalmente tuve alguna que otra bronca fuerte con él, y casi llegamos a las manos..., en definitiva hay un proceso de lucha fuerte entre el grupo y la dirección" (Autobiografía, p.13).

En el Centro barrutan tiempos de cambio, la guerra está declarada y luchas y tensiones determinan el desarrollo de las diversas dinámicas organizativas.

Así, de este modo, lento y progresivo, fue configurándose un grupo de personas en torno al ciclo superior que a la postre determinaría la existencia en el centro de dos grupos bien definidos y claros con propósitos y objetivos divergentes, y dispuestos, uno, a mantener el poder y otro, a conquistarlo.

Después de dos cursos de trabajo intensivo y de desgaste, por ambos bandos, el objetivo del grupo allá por el curso 80-81, se focaliza en la "toma" de la dirección, en preparar el asalto al poder una vez que el grupo se considera preparado para ello.

Respecto a tiempos como los que soplaban por el Centro, debemos destacar el examen realizado por Gibb (1985) de cinco organizaciones, esta vez no pertenecientes al ámbito educativo que habían experimentado cambios en sus culturas.

Algunas conclusiones pueden servirnos para comprender nuestra propia realidad y las sucesivas acciones llevadas a cabo por el director del centro (p.222-228):

- * Existe una relación entre crisis y habilidad de los líderes en su gestión.
- * Un cierto grado de oportunismo es esencial para comenzar el proceso de cambio cultural.
- * La decisión más importante en el cambio cultural concierne a la selección de un nuevo líder.

* La combinación de una crisis y nuevo liderazgo proporciona un caldo de cultivo para iniciar el cambio cultural en las organizaciones.

* Si bien no está claro que haya una relación directa, lo que es cierto es que estos cambios modifican la distribución del poder en las organizaciones.

* Asumir las crisis, los cambios de liderazgo y los conflictos son parte del proceso cultural.

Las tres últimas conclusiones, de carácter más general, pueden ser perfectamente asumibles en nuestro contexto de investigación, pero las tres primeras encajan perfectamente con las acciones y estrategias puestas en marcha por Miguel, el líder y conductor cultural del grupo de renovación "con sede" en el ciclo superior. Siguiendo el mismo orden:

1) El director, jugó un papel clave y determinante en el desencadenamiento de la crisis de poder en el centro, así como en las estrategias puestas en marcha para la gestión, tanto previa como posterior al cambio de director.

2) Una vez realizadas las presiones a nivel interno, cuando el grupo de renovación adquirió consistencia y entidad propia en el engranaje organizativo del propio centro, el momento dispuesto para realizar las gestiones en el exterior, que presionasen al director, fue igualmente oportuno y elegido con un cuidado esquisito, como más tarde veremos.

3) Según el autor, la decisión más importante para el cambio cultural se relaciona con la selección de un nuevo líder. A nuestro juicio, la estrategia del grupo, la decisión de Miguel, sorprendería a muchos, ya que no sería él quien ocuparía el puesto de director saliente, al menos de momento.

En definitiva, parece haber llegado el momento de iniciar el proceso de acceso a la dirección por parte del grupo adscrito al ciclo superior, liderado por Miguel. En este proceso, de nuevo, queremos insistir en las conexiones estrechas entre la escuela, y la sociedad, la estructura escolar y social, el momento histórico y las condiciones sociales por las que discurren estos acontecimientos.

La política exterior y la política interna de la escuela funcionan estableciendo conexiones muy intensas, hasta el punto de no poder explicar el desenvolvimiento

de los procesos generados en el centro sin el recurso a variables de política exterior, a nivel de administración educativa.

Esta circunstancia, determinará posteriormente, otra de las claves para comprender el desarrollo de los procesos de gestión escolar, en nuestro caso, las particulares relaciones que el centro establece con la administración educativa a nivel provincial.

6.2.3 El acceso a la dirección: política exterior y política escolar.

A la hora de enfrentarnos a un apartado de nuestro capítulo dedicado al liderazgo educativo, concretamente, al referido a los apoyos externos y la política de liderazgo y cambio para las escuelas, reflexionamos sobre el necesario e inevitable concurso de dichos apoyos externos en la promoción del cambio y la mejora en las escuelas.

En este caso, resulta pertinente utilizar la expresión de apoyos externos, y por otra parte, emplearla con funciones de cambio y mejora organizativa, en tanto, que el proceso de acceso a la dirección no puede comprenderse al margen de diversas acciones de apoyo realizadas fuera del ámbito escolar.

También señalábamos en aquel apartado, el error que puede suponer confundir los apoyos externos con pérdidas en los índices de autonomía y protagonismo de la propia escuela en la determinación de qué, cómo, y cuándo, inicia el camino hacia la mejora.

Lo que sí es verdad es que en este caso concreto, el grupo de renovación buscó apoyos externos muy concretos en su camino a la dirección del centro.

El trabajo de Corbett, Wilson y Aducci (1990) precisamente señala algunas recomendaciones en el ejercicio del liderazgo desde la administración educativa a los centros:

- 1) Convencer al profesorado de que corren tiempos diferentes.
- 2) Establecer el cambio como objetivo prioritario.

3) Apoyar en todo momento (incentivos) la disponibilidad de la gente hacia el cambio.

4) Atender al cambio organizativo que asegure el autodesarrollo.

5) No perder de vista, en ningún momento, los resultados sobre los alumnos.

El caso objeto de estudio podría ajustarse a estas recomendaciones con ligeras variaciones en función de los objetivos perseguidos. Así, se trataba de convencer no al profesorado, sino a la propia administración de que corrían tiempos diferentes que exigían nuevas respuestas a las demandas y necesidades de la escuela como institución al servicio de la sociedad. El resto de puntos indicados no serían obstáculo alguno ya que estaban todos asumidos por el grupo de profesores.

Si bien es cierto que las relaciones entre administración educativa y escuela nunca han sido todo lo deseables que debieran, en este momento, es preciso señalar que el apoyo prestado fue determinante en la consecución de los objetivos perseguidos por el grupo que pretendía acceder a la dirección. Veámos cómo.

Sobre el candidato a la dirección hay que decir, que el grupo, en un primer momento estuvo reticente a su nominación, por un desafortunado primer encuentro, un tanto pretencioso por parte del candidato, y por su propia imagen (vestía con ropas de Pierre Cardin y tenía estrechas relaciones con ámbitos considerados conservadores), poco acorde, no cabe duda, para representar a un grupo renovador y "revolucionario".

El director, consideraba que la alternativa presentada, la denominada "línea Vega" podría en esos momentos acceder a la dirección, entre otros motivos, para no implicar a los que habían estado en primera línea y por considerarlo como una persona adecuada a las circunstancias presentes y con cariz conciliador.

"...él entonces, tampoco tiene conocimiento de la escuela, ni de la pedagogía, ni de la didáctica, él era más bien un "public relations", que va bien de fachada, va bien de..., además había estado aquí en el pueblo trabajando años atrás, antes de que yo llegara..." (Entrevista, director 14-03-91).

En este sentido, Miguel, le considera un elemento muy aprovechable para acceder a la dirección y trabaja duro para una aceptación por parte del resto del grupo. El ejercicio de liderazgo en este colectivo por parte de Miguel, y la tarea de

construir un candidato verosímil tuvo los efectos deseados cuando el grupo acepta, por fin, allá por el segundo trimestre del curso 80-81, la idea de que Vega, sea el nuevo director.

Pero nó solo el director, estaba interesado en defender ésta vía de acceso a la dirección. El propio candidato jugó sus bazas y apostó con claridad, desde el momento en que considera al grupo como una plataforma que puede catapultarle al caro de director, desde el preciso instante en que termina de hacerse una composición de las fuerzas existentes en el centro. La opinión de Miguel al respecto no deja lugar a dudas:

"Con la perspectiva del tiempo supe que él sabía lo que hacía, ya que entendió que su apuesta implicaría una vía directa de acceso a la dirección. Yo le vi venir. El había estado aquí ocho años antes de interino y conocía a toda la gente bien posicionada de la localidad, de la cual, posteriormente se serviría, junto con nuestra fuerza como grupo para acceder a la dirección. El supo congregarse en una comida en el campo al grupo de renovación del colegio y a la gente externa con influencias en la vida local. De algún modo se creó la paz, pero se pone de manifiesto, a la vez, la necesidad de cambiar de director, y para tal puesto se vislumbra, en el horizonte a dicha persona" (Autobiografía, p.13).

Las influencia de Vega, se dejan sentir a nivel de la administración educativa cuando en el curso 80-81, una vez decidida y adoptada la decisión por el grupo, tomamos contacto con el representante de UCD en materia educativa en la provincia de Sevilla.

En un Congreso de dicho partido que tiene lugar en un conocido hotel de la capital sevillana, y al que asiste el ministro, por aquel entonces, F. Mayor Zaragoza, se le plantea la situación existente en el centro, con la existencia de un director negado a aceptar el juego democrático, y la alternativa. Al parecer tuvo sus efectos positivos el encuentro, ya que al curso siguiente se produce un cambio en la dirección del centro, entrando Vega, el candidato del grupo de renovación.

Las palabras de Miguel, expresan con toda claridad el alcance de la influencia de la política exterior en el desarrollo de los acontecimientos que tienen lugar en un centro rural, como tantos otros, de la provincia de Sevilla.

"...bueno, en el curso siguiente el director cesa, digamos que, lo hacen cesar o, mejor dicho, le permiten que dimita, pero en realidad el cese ya estaba anunciado y nombran de director a Vega" (Entrev. 14-03-91).

El proceso que culmina con el acceso a la dirección por parte del grupo de renovación del ciclo superior es un proceso de naturaleza fundamentalmente política, imposible de comprender de puertas para adentro de la escuela. El enfrentamiento entre dos grupos divergentes con escasos puntos en común acerca de lo que significa la escuela globalmente considerada no puede, entederse al margen de otras fuerzas e instancias externas que, vinculadas a las esferas del ámbito de la política educativa, en este caso, tuvieron un peso decisivo en la determinación del funcionamiento organizativo del centro escolar.

La situación nos presenta al grupo de renovación situado en el poder, pero en abierta confrontación con el resto del personal de la escuela. El componente de disputa y conflicto preside el discurrir de los acontecimientos organizativos y la verdad es que cierto desorden se percibe en el centro. Después de la lucha, no cabe duda de la existencia de vencedores y vencidos y un contexto de tal naturaleza en un centro escolar resulta extremadamente peligroso.

Por otra parte, en el proceso de configuración de la política de gestión escolar es indudable el papel desempeñado por Miguel, como líder del grupo de renovación y más que presunto "cerebro" de la operación.

Ante una situación como la planteada en estos momentos, opta por compartir los asuntos de la dirección escolar, y la tarea de limar asperezas, asumiendo el puesto de Jefe de Estudios durante el mandato de Vega.

Durante los cursos 82-83 y 83-84 comienzan a desarrollarse las primeras realizaciones en esta etapa de gestión escolar; se llevan a cabo semanas culturales por vez primera; la APA comienza a funcionar; desde la Jefatura de Estudios se coordina toda la cuestión pedagógica del centro, todo ello, con el único apoyo de los compañeros del grupo.

En esta época ya se encuentran algunos compañeros que más tarde conformarían, en opinión del director el grupo de oposición a su gestión. Ya tendremos oportunidad de profundizar en ello, pero es preciso no olvidar que ahora, se encuentran el futuro director y la supuesta oposición trabajando juntos en el mismo grupo y persiguiendo objetivos comunes.

Más tarde, Vega se traslada a la administración educativa, cuando fue nombrado Delegado de Educación, dejando al centro en las condiciones que tratamos de mostrar, y el grupo utiliza un hombre de recambio, con experiencia y

contactos con la administración, pero sometido a la disciplina del grupo, para sustituirle.

De nuevo a Miguel, se le presenta la oportunidad de acceder a la dirección, pero, esta vez, ningún miembro del grupo, incluido él mismo, desea ser director estando el centro como está.

"Esta dirección es muy difícil, el colegio estaba dividido, el colegio prácticamente no se mueve, sigue estancado, el caos se profundiza mucho más, la diferencia entre los dos bandos y las facciones siguen..." (Entrevista 14-03-91).

En estos momentos es preciso destacar cinco elementos relevantes en el desarrollo de la vida del centro vinculados estrechamente a con los asuntos de gestión:

1) La presencia de luchas, tensiones y conflictos entre los dos grupos existentes.

2) Un asunto personal entre el director actual y Miguel que ocasiona algunos problemas entre ellos afectando al funcionamiento del propio grupo como tal, dada las posiciones ocupantes de ambos (uno director del centro y otro líder del grupo).

3) El sempiterno tema de la estabilidad y movilidad del profesorado, lo que origina cierta desbandada y prácticamente la disolución del grupo con el paso del tiempo.

4) Un director perteneciente al grupo cuya aportación a los problemas existentes en el centro durante su etapa de gestión, (tres cursos académicos), fue escasamente relevante.

5) La tradición en el trabajo y compromiso con la renovación escolar en el Ciclo Superior, que a pesar de la progresiva disolución del grupo, se sigue manteniendo.

Al igual que ocurriera con Vega, el director suplente, también abandona el cargo para irse a la administración, esta vez reclamado por el primero para integrarse en su equipo de trabajo al frente de la Delegación Provincial.

Es un dato, una prueba más de las especiales relaciones que el centro mantiene con la administración educativa y viceversa.

Lo cierto es que la sucesión a la dirección se encuentra en el aire, nadie quiere asumir el cargo, Miguel continúa negándose a ello, sobre todo por encontrarse a

gusto trabajando en sus clases del ciclo superior; además ya tenía experiencia en cargos directivos cuando asumió la Jefatura de Estudios con Vega y, por otra parte, se encontraba poco dispuesto para la lucha después de todo lo ocurrido anteriormente..., prefería el "retiro" de sus clases.

A comienzos del curso 87-88 la administración nombra a dedo, de forma accidental y por el período de un año a Amparo, la profesora con destino definitivo más antigua, muy a pesar de sus resistencias a aceptar el cargo.

Los problemas en la dirección comienzan a surgir, a pesar de los esfuerzos desplegados y, el propio cargo va minando, progresivamente la moral de la directora:

"...El cargo se le va haciendo muy grande; sufre mucho; empieza a sufrir depresiones nerviosas y, se ve la necesidad de nombrar al siguiente año un nuevo director. Entonces, ella piensa en mí, como posible sucesor" (Entrevista 14-03-91).

Las razones, esgrimidas se asientan sobre los pilares de la experiencia y trayectoria profesional de Miguel en el Centro a lo largo de estos años.

A partir de entonces comienza un período de presiones sobre Miguel para que éste acceda a la dirección, a lo que éste responde siempre con negativas justificando sus argumentos sobre la base de que podría haberlo sido antes.

Llega un momento en que la presión se hace insostenible obligando a Miguel a aceptar, pero eso sí con unas condiciones muy determinadas:

Pide al equipo directivo que convoquen un claustro en el que se pueda votar libremente la elección de director para el próximo curso 88-89, sin presentación de candidatura, es decir, candidatura libre. Los resultados arrojan un saldo de 20 votos emitidos de los que 11 son votos a favor de Miguel como director. La procedencia de los votos como podemos imaginar viene fundamentalmente del Ciclo Superior, entidad organizativa en la que goza de un gran prestigio y respeto como profesional.

En definitiva, el apoyo mayoritario del claustro resulta decisivo para inclinar la balanza, resolver ciertas dudas y temores, asegurando de paso, cierto consenso para el desarrollo de la labor directiva.

Este apoyo del claustro se ve respaldado por la familia de Miguel que le anima a que acepte el cargo por las condiciones que se dan y por la capacidad de Miguel para ello. La actitud del director, no obstante reflejaba ciertas reservas:

"...yo nunca estuve demasiado contento con la cuestión, además, pensaba que con la idea que tenía de la dirección que habría que montar un "tinglao" aquí extremadamente grande y, estaba un poquillo contrariado" (Entrevista, 14-03-91).

A pesar de todo, en Mayo de 1988, Miguel sería el nuevo director del centro. Restaría un mes, prácticamente a la espera de la finalización del curso académico, que transcurre pendiente de los trámites administrativos encaminados a "cerrar el ejercicio" y a obtener conformidad de la administración educativa de la sustitución efectuada.

Por otro lado, a nivel interno, este período de transición ayuda a reposar, en cierta medida al profesorado, y decimos en cierta medida, ya que, en opinión de Miguel da tiempo a conocer la oposición llevada a cargo por Jorge y Estrella, cuando le plantean ciertas condiciones desde el punto de vista de la configuración del equipo directivo. De ambas cuestiones, de la existencia de una oposición a la gestión directiva y, del funcionamiento del equipo directivo nos ocuparemos más adelante cuando abordemos otros apartados.

Quizás sea el momento de inclinarse hacia atrás en el asiento y realizar algunas reflexiones sobre el discurso hasta el momento presentado, al tiempo que nos permita tomar impulso para los acontecimientos venideros no menos interesantes para nuestros propósitos.

Lo que nos interesa resaltar en estos momentos es la circunstancia de que Miguel, resulta elegido en el claustro para ocupar el puesto de director el próximo curso 1988-1989.

Esta cuestión no impide, en absoluto ningún tipo de condiciones para el estudio de la configuración de la política de gestión escolar en el centro, en la medida en que es de vital importancia la comprensión de los acontecimientos y sucesos que a la postre, desembocan en el acceso a la dirección del centro por parte de Miguel.

A pesar de ser un estudio de caso centrado en la figura del director, en este caso de Miguel, no podemos evitar retrotraernos a períodos previos en los que progresivamente se fué gestando la política escolar máxime teniendo en cuenta la especial relevancia del papel desempeñado por Miguel, en este sentido, como profesor, como líder del grupo de renovación y como Jefe de Estudios del Centro.

Son precisamente estas circunstancias, a nuestro juicio las que en el fondo estuvieron deambulando en las mentes del profesorado el día de la votación.

La configuración pues de la política de gestión escolar se remonta en el tiempo, a fases y períodos previos a la constitución formal de Miguel como director. La intervención de éste en la determinación de los procesos de gestión escolar es anterior a esta circunstancia.

El ejercicio de liderazgo de Miguel dentro del grupo de renovación, entendido éste último como auténtica célula de renovación y cambio, es un ejemplo representativo que hunde sus raíces en una trayectoria comprometida a nivel profesional que supera el escenario escolar para integrarse en la esfera de lo social.

Weaver (1987), en un estudio de caso de cambio en la dirección de una escuela de secundaria, exploró cómo es experimentada la sucesión por el protagonista de la misma. Desde la perspectiva del sucesor, los factores previos como la congruencia social, el estatus y reputación previa; y factores de llegada como el apoyo colegial y las normas establecidas, eran considerados relevantes. Las dimensiones del medio, personales y sociales son las que tienen significado para la experiencia de la sucesión.

Por otra parte, hemos querido mostrar la estrecha vinculación de la escuela con la sociedad de la que es tributaria y a la que sirve, y la dependencia de la primera en su conexión estrecha con las estructuras sociales. Si hablamos de política escolar, lo hacemos también de política social en general.

Quizás haya podido recogerse la impresión de "mucho revuelo" organizado en torno a la lucha por la dirección de un simple centro escolar de un pueblo de la provincia de Sevilla.

Es cierto que no se trata del acceso a un cargo directivo de una multinacional, y también, que no se manejan ni ventilan presupuestos considerables para su gestión, pero no cabe duda de su relevancia para el desarrollo de la escuela como organización y de la energía consumida en un proceso de naturaleza esencialmente política, de una importancia y repercusiones mucho mayores de lo que superficialmente pueda aparentar.

Sus comienzos se remontan ya a una década. Quizás fueran otros tiempos.

En el apartado siguiente nos vamos a ocupar de mostrar de forma específica y detallada el desarrollo del proceso de gestión escolar bajo la dirección de Miguel, el director actual del centro en el que desarrollamos nuestra experiencia de investigación.

6.3 Desarrollo del proceso de gestión escolar.

El acceso de Miguel a la dirección, tuvo lugar en Mayo del 88, como indicamos anteriormente. También insistimos en algunas actividades supuestamente negociadoras del grupo de oposición, con vistas al futuro equipo directivo. Lo cierto es que el fin de curso prácticamente está a la vuelta de la esquina y el funcionamiento de la escuela queda interrumpido. Había que esperar, después de un verano pueden cambiar las disposiciones de la gente, el comienzo de curso ocasiona un cambio profundo en el centro desde el punto de vista de la composición del profesorado... no se sabe quién puede venir, cómo será y qué ideas traerá consigo.

En definitiva, se abre un paréntesis en la vida de la escuela, que en nuestro caso, esto es, desde el punto de vista de la gestión, suponía el comienzo de la etapa de Miguel, al frente de la misma. Podríamos decir que era el director apoyado en buena parte, por un claustro de profesores, en cierto modo un tanto cansado de luchas y divisiones; un claustro, también hay que decirlo, con gente nueva que no participó en anteriores batallas, un personal más "fresco" y dispuesto, al menos en teoría a la acción.

En Septiembre de 1988, comienza el curso académico y con él, el proceso de gestión escolar. Es el momento pues, de prestarle una atención especial a su desarrollo.

Con el objeto de facilitar una visión diacrónica del mismo, creemos oportuno diferenciar ciertos períodos o segmentos temporales sobre los que dicurre la gestión escolar.

Podríamos establecer como dos grandes fases o períodos en el tiempo. El primero, correspondiente sobre todo al curso 88-89, estaría caracterizado por un trabajo intenso y productivo con vistas a la mejora de la escuela como organización.

Los cursos 89-90 y 90-91, vendrían a representar una fase que hemos denominado de mantenimiento en la que la escuela, una vez ascendido a un nivel alto de eficacia, permanece en él estabilizada y del cual se nutre para su posterior evolución, con el paso del tiempo.

Por último, siguiendo esta línea evolutiva y coincidiendo con el último año de gestión, nos encontramos a una escuela a la expectativa, en la que se acentúa una tendencia a la baja, iniciada más atrás y en la que parece observarse cierta incertidumbre y alguna que otra expectativa por lo que pueda suceder el curso próximo.

El contenido de los siguientes apartados quizás nos pueda servir para apreciar con más nitidez esta evolución y discurrir del proceso de gestión escolar.

6.3.1 Ejes básicos de la acción directiva.

Tuvimos ocasión de comprobar en el punto anterior la función y el papel de ciertos agentes que, ocupando o no posiciones formales de autoridad, intervinieron, de forma activa, en el proceso de configuración de una determinada política de gestión escolar para el centro.

La actividad de gestión no es privativa pues, del puesto dirigente; el actual director, siempre estuvo en primera línea..., desempeñó, a nuestro juicio, un papel de liderazgo decisivo, en el cambio y orientación de la escuela como organización, cuando era profesor del ciclo superior y cuando fué Jefe de Estudios, en la etapa de Vega.

En el capítulo tercero, dedicado al estudio del liderazgo escolar, concretamente en el apartado 3.2.6.4, mostramos el empleo del concepto "facilitador

del cambio" para referir actividades y funciones llevadas a cabo indistintamente por cargos directivos, profesores u otros agentes externos.

Es preciso, por tanto, destacar la importancia del ejercicio de la acción directiva como un conjunto de principios, propósitos, funciones y actividades puestas en marcha por la dirección, que en nuestro sistema educativo, se cubre por tres puestos básicos: el director; el jefe de estudios y el secretario.

Antes pues, de pasar a desarrollar los ejes básicos de la acción directiva, es preciso realizar algunas acotaciones sobre la configuración del equipo directivo del centro, como principal impulsor de tal acción.

Era la primera y difícil tarea para el director, conformar un equipo directivo o, por lo menos, tal y como funcionan nuestros centros escolares, contar con una persona dispuesta para afrontar una actividad tan importante como la realizada por la Jefatura de Estudios. Recordemos, que antes del período vacacional, dos miembros de la oposición -al menos así les consideraba el director-, ya tuvieron alguna que otra conversación con éste en relación a los puestos de jefe de estudios y secretario.

"Para mi, la cuestión de la secretaría era muchísimo menos importante que la jefatura de estudios. Yo necesitaba a alguien en la jefatura de estudios que me ayudase a poner el colegio en marcha, conforme al proyecto que yo tenía en mente" (Entrevista, 14-03-91).

A comienzos de curso, en Septiembre, el director convocó el primer claustro, en el que más de la mitad de profesores son nuevos, para la elección del resto del equipo directivo.

Antes del claustro, inició una ronda de conversaciones y tanteos sobre ciertos profesores para comprobar en ellos, el grado de disponibilidad, compromiso e implicación de cara a formar parte del equipo directivo.

Del claustro surgieron voluntariamente dos personas, Jaime y Jesús, que ocuparon respectivamente la Jefatura de Estudios y Secretaría, respectivamente. Sobre Jaime, el director, tenía algunas referencias de sus actividades durante su etapa de formación en la Escuela de Magisterio. Respecto a Jesús, el director tenía amistad personal y le apreciaba por su capacidad de trabajo.

Con ello, queda configurado el equipo directivo, dispuesto a poner en marcha una política de gestión escolar asentada sobre los siguientes ejes básicos:

1) El eje de las Relaciones Humanas:

Después de tantos años de luchas y tensiones entre los miembros de la comunidad educativa en su conjunto, el director intenta asentar en las relaciones humanas uno de los pilares básicos de su acción directiva:

"Mi preocupación fundamental, tarea nunca acabada y siempre reiniciada cada día, consistirá en crear y generar las condiciones adecuadas para conseguir el Clima de convivencia afectivo-relacional, entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, que permita la consecución de los objetivos marcados" (Del Programa de Dirección, p.1).

El tema de las relaciones personales aparece como un elemento clave y determinante del funcionamiento del proceso de gestión escolar. Hay que tener en cuenta, la especial vinculación del director con el área de la comunicación humana, fruto de su propio proceso de formación humanista tanto en la esfera de lo personal como a nivel profesional.

"En mi opinión, las relaciones interpersonales y la comunicación amable entre las personas que trabajan en proyectos comunes son la base y los cimientos sobre los que construir posteriores desarrollos de progreso. Allí donde la comunicación interpersonal está ausente, insuficiente o conflictuada, los objetivos (caso de estar definidos) no se consiguen, ni la organización logra resultados adecuados"

(Del Programa de Dirección, p.2).

2) El eje de la participación en la toma de decisiones escolares y autonomía de las distintas unidades organizativas.

El trabajo en relaciones humanas y la consecución de un ambiente positivo para la realización de las actividades escolares es congruente con la articulación de una política de gestión encaminada a la participación de los diversos sectores implicados en el proceso educativo: padres, profesores, alumnos.

La participación activa de los diversos colectivos exige realizar un esfuerzo considerable desde el punto de vista del establecimiento de redes de información y comunicación dispuestas al logro de la transparencia democrática en la gestión directiva. Una especial dedicación de cara a mantener un nivel de información y

comunicación fluido es requisito indispensable para la toma de decisiones. Este libre y continuado flujo de información que da asentado en el principio de:

"Comunicar todo a todos y en todo momento" (Memoria Dirección Curso 88-89).

La acción directiva se esfuerza, por tanto, en abrir vías y mecanismos que aseguren la participación democrática en la toma de decisiones escolares. En este sentido el director considera que:

"...las distintas unidades organizativas del Centro deben disponer de niveles de autonomía funcional que motiven e ilusionen al profesional y al mismo tiempo les haga sentirse corresponsables en la gestión del Centro" (Del Programa de Dirección, p.2).

Quizás el empleo de la expresión "El Colegio somos todos", representa un principio básico de la acción directiva puesta en marcha para dar sentido al proceso de gestión escolar.

Así, por ejemplo, desde el primer día el profesorado dispuso de un juego de llaves de acceso al centro y a todas sus dependencias.

3) La preocupación por la calidad de la enseñanza.

La acción directiva, tiene en la mejora de la calidad de la enseñanza otros de sus ejes básicos y, en este sentido, el director estima necesario iniciar una política encaminada a la investigación, innovación y creatividad en el trabajo realizado en las aulas con los alumnos. El énfasis en lo académico, aparece como un punto de especial importancia y la acción directiva desea atender de forma preferente cualquier tipo de variable que incida y tenga sus efectos en este sentido:

"Es mi intención y preocupación permanente, dotar al Menéndez Pidal de una estructura académica sólida que permita a sus alumnos egresados salvar con suficiencia los obstáculos de estudios posteriores (...) Mi deseo, y a ello irán encaminados mis esfuerzos, es que el Centro se defina también por su carácter destacado en lo académico e instructivo, y que el Colegio tenga su espíritu, su impronta, que caracterice e identifique a sus alumnos, tanto a los que proseguirán estudios superiores como a aquellos que no lo hagan. A este respecto potenciará el rigor, seriedad y espíritu científico en la labor cotidiana en las aulas."

La acción directiva dedicará especial atención al todo lo relacionado con la tarea de coordinación de la actividad de enseñanza entre el profesorado.

Asimismo, no escatimaré esfuerzos en posibilitar la provisión de disposiciones organizativas adecuadas y facilitación de recursos y apoyos que contribuyan y promuevan la calidad de la enseñanza en el Centro.

4) Otros elementos.

Las relaciones humanas, participación democrática y calidad de enseñanza son pilares básicos en la articulación del proceso de gestión directiva, digamos que representan grandes líneas argumentales dentro del modelo de gestión. No obstante, a lo largo de la experiencia de investigación desarrollada con el director del Centro, tuvimos ocasión de explorar dimensiones más particulares, que afectan al desarrollo del proceso de gestión y a dotarle de una particular y peculiar línea de acción.

* Es necesario disponer de una "sobreenergía" y dinámica especial para el ejercicio de la acción directiva. La dirección exige un **nivel alto y óptimo de funcionamiento**.

"Suelo tener enormes dudas de todo o casi todo, pero tengo dos o tres cosas muy claras: y es que mientras yo este aquí, tengo que hacerlo bien y si no lo haces bien, bueno... así entiendo yo el proceso democrático y cómo debe ser la gestión del centro" (Entrevista 9-05-91).

El ejercicio de la actividad directiva presenta, desde el ángulo personal del director, una constante que marca de algún modo su discurrir en el tiempo; nos referimos, concretamente al estado de **salud física y mental** del director en períodos concretos. Son momentos en que la acción directiva se resiente, de algún modo, pero, en nuestro caso, son momentos importantes.

El sentido de la responsabilidad profesional es muy fuerte hasta el punto de determinar una relación especial con las cuestiones relacionadas con la presentación de las **dimisiones**.

* Una especial relación con la **administraciones educativa y local**, caracteriza el desarrollo de la acción directiva protagonizada esencialmente por el director. Construida y cimentada en años precedentes, da un carácter especial al centro y se encuentra presente a la hora de valorar dicho ejercicio.

* La acción directiva queda influenciada, asimismo por la existencia de **dos edificios** destinados al desarrollo de las actividades docentes, hasta el punto de poder llegar a diferenciar el comportamiento del director en uno y otro edificio.

* La acción directiva es una actividad orientada esencialmente al servicio del centro. Ello exige disponer de personal capacitado y con suficiente energía para llevarla adelante.

En este sentido, la **coordinación del equipo directivo** se convierte en herramienta básica para la acción directiva.

Desde el comienzo de la acción directiva pudo apreciarse la sintonía establecida entre Jaime, un profesor joven, sin experiencia -poco tocado y erosionado por el paso del tiempo-, y con muchas ganas y capacidad para el trabajo, y el propio director, persona con "muchos tiros dados", conocedor profundo de la realidad de la escuela y dotado de la experiencia que no tenía Jaime. Juntos configuraron un equipo idóneo para iniciar cambios en la escuela.

La identificación de las características de un equipo eficaz identificadas por Hord, Rutherford, Huling-Austin y Hall (1989) resultan en estos momentos pertinentes en nuestro estudio, en tanto que definen de algún modo, la actividad del equipo directivo, especialmente, del director y jefe de estudios. El papel de la secretaría, no menos importante, estuvo siempre en la sombra, casi no se notaba, pero no cabe duda de su tremenda eficacia y de su aportación en tareas de coordinación y apoyo en la toma de decisiones así como en la cohesión del propio equipo directivo.

Segun los autores la actividad de un equipo eficaz viene definida por los siguientes elementos (p.86-87):

- 1) Los miembros del equipo se encuentran en permanente contacto, con frecuencia informal, entre ellos y el profesorado de la escuela.
- 2) Cada miembro suele complementar el papel de los otros y comparten la responsabilidad para todas las funciones.
- 3) Cada miembro comparte una visión común de los objetivos de mejora.
- 4) Planificación abierta colectiva, discutida en común y revisada mediante conversaciones informales o reuniones de grupo.

5) Todos tienen el plan de mejora, en su conjunto, en la mente; ello facilita las acciones claras.

6) Colegialidad como elemento inherente al resto de características, es otro factor clave.

7) La suma geométrica viene a expresar que los esfuerzos no se determinan por las aportaciones de cada individuo, es más que la simple adición.

8) Complementariedad de equipo.

9) Profesionalismo positivo y entusiasmo por el cambio, y por la capacidad de la escuela para llevar adelante el proceso.

6.3.2 Realizaciones y cambios: la escuela recupera el tono.

Una vez puesto en marcha el curso académico 88-89, el equipo directivo constituido en el centro inicia su etapa, su andadura y lo cierto es que al final de curso nos encontramos con un balance altamente positivo.

En las próximas líneas vamos a trazar las coordenadas sobre las que transcurre una fase considerada no sólo por el director, sino por el profesorado como la fase donde la gestión y mejora estuvieron más cerca entre sí que nunca, un curso académico cuyas repercusiones iban se proyectarían posteriormente en el desarrollo de la escuela a todos los niveles. Es pues un momento clave del proceso de gestión escolar.

* El cambio de jornada.

Constituye el primer cambio llevado a efecto en la vida organizativa de la escuela, durante el proceso de gestión escolar. Sin duda, la consecución de la jornada continuada representa un punto esencial, una de las principales realizaciones durante

la etapa de gestión, desde el punto de vista de las numerosas novedades introducidas y sus consecuencias para la mejora del funcionamiento de la escuela.

Es más, personalmente tiene unos efectos positivos sobre el director; representa, según su opinión, el mejor momento de su período de gestión al frente de la escuela y supuso una inyección demoral en estos inicios de su actividad directiva.

"Sin lugar a dudas, el mejor momento es el 14 de Noviembre de 1988, fecha en que el Jefe de Ordenación Educativa nos manda a llamar a la Delegación diciendo que no nos concede la jornada continuada pero que nos va a recibir. Y es el momento en el que yo me voy para allá y después de una hora y veinte minutos hablando, consigo que este hombre me dé la jornada continuada. Ese logro..., además no iba ni con padres, ni con Consejo Escolar, sino que fui solo..., ese logro, hacerlo para el colegio, no lo sentía como mío... eso ha sido el mejor momento de toda mi etapa de gestión " (Entrevista 19-12-91).

A pesar, como indica el director, de considerarlo como un logro del Centro, el hecho de ser un proceso de negociación entre el director solo y la administración, podría relacionarse con ciertas coordenadas ya trazadas a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

A nuestro juicio destacaríamos dos, en especial:

1) La motivación de logro en el caso del director, queda asociada a la dimensión individual en su realización. Una ojeada a su autobiografía muestra cierta inclinación y tendencia realizar las cosas personalmente.

2) No cabe duda de la capacidad negociadora y persuasiva del director desde el punto de vista de sus habilidades para la comunicación y el encuentro interpersonal.

Desde un punto de vista que intenta situar el estado de las relaciones entre administración educativa y escuela, el proceso de consecución de la jornada supone un reconocimiento de las especiales relaciones establecidas entre el centro y la administración, relaciones que se remontan a tiempos precedentes como ya indicamos en su momento, relaciones de naturaleza esencialmente política. Tampoco hay que olvidar que en la delegación se encontraban excompañeros del director que habían pasado por la escuela.

El proceso de consecución de la jornada se inicia con una petición de cambio de la misma, por parte del profesorado, a la delegación. Esta petición no era

novedosa, otros años el profesorado se manifestó a su favor. Se efectúa allá por el 10 de Noviembre de 1988 y queda fuera del plazo establecido.

De todos modos, contactos telefónicos iniciados por el director con el Jefe de Ordenación Educativa, muestran un panorama pesimista al respecto. La petición está fuera de plazo (ya sabemos como es la administración en este sentido), pero de todas formas le va a recibir, aunque de entrada el director debe ser consciente de que tiene el no.

Una profesora, al respecto le comentó a Miguel qué sentido tendría ir, si ya se conoce la negativa de la delegación al cambio de jornada. El director le dijo que si le abrían las puertas estuviera segura de que la conseguiría.

La reunión en la delegación y la dinámica de negociación llevada a cabo resultaría difícil de resumir. (Puede consultarse la entrevista al director 2-05-91, para apreciar con todo detalle el proceso negociador).

Lo cierto es que el director salió del despacho del Jefe de Ordenación Educativa con la autorización para el cambio de Jornada. Inmediatamente se puso en contacto con el Centro, el cual acogió muy positivamente el desenlace -uno de los profesores situados en la oposición dijo que habría que conseguir antes otras cosas,- reorganizaron todo en una semana y el Centro cambió de jornada, pero no sólo era una cuestión de reorganización del tiempo, habría otras repercusiones.

Desde el punto de vista de la enseñanza, la jornada supuso la necesidad de organizar y poner en funcionamiento un proyecto de Talleres y diversas actividades complementarias con implicación de los padres, que ayudan a la construcción de un clima de convivencia en el Centro.

Se pusieron en marcha un total de 11 Talleres que pasamos a describir junto con la valoración de sus actividades:

Taller de Psicomotricidad: orientación básica a preescolar y ciclo inicial. Expresan la necesidad de mayor coordinación con otros talleres.

Taller de Fotografía: Gran demanda por parte de los alumnos; alto nivel de motivación; necesidad de contemplarlo no como actividad extraescolar sino como una técnica más al servicio de los alumnos y su aprendizaje; valoración muy positiva.

Taller de Bellas Artes: gran demanda; alto nivel de motivación; posibilidad de aplicación a otras situaciones.

Taller de Ajedrez: participaron un total de 24 alumnos, todos ellos sabiendo jugar; necesidad de adaptarlo al aula y comprar varios relojes.

Taller de Labores: Muy numeroso; solo asistieron niñas; valoración muy positiva.

Taller de Ortografía: muy numeroso; valoración muy positiva.

Taller de Teatro: un total de 43 niños; valoración muy positiva.

Taller de Recursos Didácticos: faltó tiempo; sólo trabajaron diapositivas y maquetas. Necesidad de contar con espacio propio; valoración muy positiva.

Taller de Biblioteca: Excelente funcionamiento; buen nivel de realizaciones; necesidad de espacio propio; problemas por el desdoble.

Taller de Prensa: Interrupción de las actividades por el desdoble; no salió ninguna revista.

Taller de Escuela de Fútbol: Fase inicial; perspectiva a largo plazo; problemas de desdoble; próximo curso se llevará un trabajo más individualizado con los alumnos seleccionados.

Como podemos apreciar, el inicio de actividades complementarias fue valorado, en general, muy positivamente por el profesorado y acogido con gran interés por los alumnos.

Realizamos un informe y valoración de las actividades realizadas durante este curso 88-89 en base al trabajo desarrollado en los distintos niveles, ciclos, así como de servicios de apoyo externo como el EATAI. **

Asimismo, durante este curso se llevó a efecto por los Departamentos un trabajo, sugerido por el propio Equipo Directivo, coordinado especialmente por el Jefe de Estudios y acogido de forma positiva por el profesorado, en base a la realización de Objetivos Mínimos, sobre cuatro áreas identificadas: Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales y Orientación.

Con algunas matizaciones realizadas por las áreas de Lengua y Sociales (el director pertenecía a las áreas de Matemáticas y Orientación), la valoración en general del trabajo fue muy positiva.

Por ejemplo, el Departamento de Orientación estuvo trabajando sobre un Cuestionario de Opiniones Pedagógicas. Las conclusiones, en líneas generales muestran una orientación abierta, flexible y democrática del profesorado, en relación a diversos asuntos (alumnos; metodología; asignatura; compañeros; centro; entorno; sí mismos).

Hay que hacer constar, la circunstancia de una resolución de la administración educativa por la que de algún modo deja sin validez a los departamentos como unidades organizativas. Con ello, y a pesar de tomar los objetivos como indicadores, comienza a dejar de tener sentido hablar de los mismos. De todas formas, una valoración del trabajo realizado puede recogerse en el resumen que hicimos de la Memoria del Curso 88-89 (Anexo n^o**).

También hay que destacar desde el punto de vista de cambio en la organización de la enseñanza, las reuniones de los Jueves dedicadas a la coordinación del profesorado, en sus diversos equipos docentes y ciclos.

En el apartado de implicación de los padres en las tareas del Centro, no sólo es preciso señalar el inicio de contactos a raíz de la realización de los Talleres.

El Equipo Directivo decidió, desde el primer momento dar un impulso a la participación de los padres potenciando un funcionamiento, -hasta la fecha poco vistoso-, de la APA. Se produce un incremento de cerca del 300 % en cuanto a las elecciones de Consejeros Escolares. Los Estatutos de la Asociación de Padres entraron en vigor en la fase en que nos encontramos, concretamente, a comienzos del curso 88-89.

Los padres, por tanto comienzan a integrarse en la vida del centro, incrementando, en consecuencia, su nivel de exigencia respecto a la enseñanza.

Igualmente, la participación de los padres adquiere una dimensión más cualitativa con la iniciativa del Equipo Directivo de potenciar la creación de una Escuela de Padres, bueno, prácticamente de Madres. El Equipo Psicopedagógico Municipal fué el encargado de asumir la tarea de organización y funcionamiento.

En definitiva, el Centro parece recuperarse de cierta apatía observada en años precedentes, desarrollando un volumen de actividades muy por encima de lo observado hasta el momento. Las reflexiones del director, van en esta línea apuntando algunas posibles razones:

... "Con la jornada y los talleres, la gente se implica más, con los padres y con los niños, y los Jueves se dedica a coordinación del profesorado, la gente se junta y reflexionan e investigan un poquito y yo voy introduciendo los elementos del modelo de dirección, democracia, transparencia informativa (...) El centro se va reubicando de nuevo, las cosas didácticas, formativas, se hacen de otra manera; hay una ilusión impresionante en el trabajo, las cuestiones prosaicas como la puntualidad, hora de entrada y salida..., todo eso se va respetando y la seriedad es mayor" (Entrevista 2-05-91).

Esta etapa pues, de realizaciones y cambios repercute significativamente en la mejora de la escuela como organización; la escuela da la impresión de comenzar a "entonarse".

Los trabajos provenientes del contexto británico (Weindling y Earley, 1987; 1987; y Weindling, Earley y Glatter, 1987) ponen de relieve el papel importante de los directores noveles en la gestión del cambio apoyarían esta tendencia observada en nuestro estudio.

* Los estudios de caso confirman la aparición de cambios organizativos realizados por los directores noveles durante sus primeros años (sobre todo durante los dos primeros).

* Con frecuencia estos cambios están estrechamente relacionados con apartados como la comunicación y la consulta (por ejemplo, el establecimiento de reuniones periódicas entre el profesorado), y con la promoción de una imagen para la escuela, especialmente de cara a la comunidad.

* La similitud en el empleo de estrategias para la introducción de cambios. La discusión con los equipos y jefes de departamento, la realización de documentos; en general, el apoyo de los "mandos intermedios".

"Está claro que los directores noveles son los principales iniciadores de los cambios, pero una vez que la decisión de realizarlo está hecha, la responsabilidad diaria era, con frecuencia delegada en el subdirector o jefe de departamento" (Weindling y Earley, 1987, p.103).

Durante el transcurso de una entrevista el director reflexiona sobre cuestiones de coordinación de equipo directivo en el desarrollo del proceso de gestión, destacando la estrecha unidad de criterio y propósitos. Si embargo la asunción de

responsabilidades por parte del jefe de estudios se contempla más como un proceso lento y progresivo:

"Ahí se ve que en el proceso Jaime (el jefe de estudios) empieza a hacerse cargo de determinadas cosas, pero entonces, la voz cantante de la cuestión sigo llevando yo (...) A partir del segundo curso, del 89-90, comienza a tomar las riendas atendiendo a la legislación vigente en cuanto a diversas funciones. Entonces, el trabajo suyo es extraordinario hasta el punto de empezar una especie de delegación, que no se puede hacer en el 88-89; él se hace cargo de diversos ámbitos..., toda la cuestión de supervisión general, llevando adelante toda la cuestión de trabajos, proyectos, equipos docentes..." (Entrevista 2-05-91).

* Los directores noveles, a diferencia de los veteranos, inician los cambios con una implicación y compromiso manifiesto en la puesta en práctica.

Por su parte, el estudio de caso de Holt (1990) sobre la gestión del cambio curricular en una escuela comprensiva es un intento de mostrar las circunstancias por las que las escuelas responden a las presiones innovadoras, en este caso, de carácter curricular y cómo la verdadera innovación es un asunto particular de cada escuela. Pero lo que nos interesa a nosotros, son las evidencias indicadoras de que el desarrollo curricular estuvo influenciado, en gran medida, por la llegada de un nuevo director.

Hay otros acontecimientos que tienen lugar durante este curso académico, que afectan al proceso de gestión escolar; nos referimos a dos dimensiones muy presentes en dicho proceso, una afecta a su vertiente más organizativa, la otra tiene su punto de partida en el director mismo, es más personal.

La dimensión organizativa tiene su origen en un problema relacionado con los edificios, y que afecta concretamente al proceso de gestión de la ampliación que sufrirá la escuela durante el curso académico, lo que ocasiona un cambio provisional y vuleta a la jornada partida.

La dimensión personal conecta con una constante a lo largo del proceso de gestión escolar: los anuncios y presentación de dimisiones por parte del director.

Son aspectos tan importantes que recibirán su tratamiento específico y particular en otro momento.

De todas formas, no son datos que ensombrezcan un período rico en actividades y cambios en el centro, en todos los órdenes.

El director, por su parte, tras el logro de la jornada, se siente con fuerzas y ánimo para llevar adelante la dirección del centro. La respuesta a una pregunta del investigador sobre su estado personal, durante ese período no desentona respecto a otros aspectos:

"Muy bien, francamente bien; además con una ilusión tremenda, trabajando todos los días. Hay un dato que yo recuerdo y es que durante ese año, no sufrí ningún tipo de malestar, ni jaqueca, ni nada de nada. Un año impresionante de trabajo. Claro, había que construir prácticamente todo; cuando no era un problema de jornada intensiva, era un problema de edificación del centro" (Entrevista, 2-05-91).

Esta cita nos permite subrayar otro elemento importante desde el punto de vista de la implicación e impacto del proceso de gestión escolar sobre el director. Nos referimos concretamente a las cuestiones vinculadas con su salud y estado general. Tendrán un apartado especial más adelante.

El curso académico 88-89 finaliza, sin embargo, la fase de realizaciones y cambios no termina aquí. Es verdad, y hay que precisarlo, que nunca se trabajaría con tanta intensidad como en los inicios, pero no es menos cierto que durante el próximo curso académico, esto es 1989-1990, el Centro continúa en una línea de actividad considerable y ascendente de trabajo.

* El EDA (Equipo Directivo Amplio).

Quizás la apotación más destacada en este momento, desde el punto de vista del proceso de gestión escolar sería la creación del EDA (Equipo Directivo Amplio).

Junto al equipo directivo en sentido formal, es decir, director, jefe de estudios y secretario, el proceso de gestión escolar se dota de una unidad organizativa inspirada en uno de los ejes básicos configuradores de la acción directiva, el eje de la participación y la toma de decisiones.

La idea de ampliar la co-responsabilidad en la gestión deriva en la creación del (EDA), en el cual se integran profesores que además de ejercer funciones docentes, desarrollen otra actividad en el centro (coordinadores, encargado junta económica, o encargados de material de ambos edificios...), y puedan aportar una visión distinta a la meramente lectiva, con el fin de enriquecer y dotar de pluralidad al proceso de gestión.

La función básica del EDA es "preparar toda la cuestión relativa a los asuntos de gestión escolar de cara a su posterior discusión en el claustro, y una mayor ganancia de fluidez y operatividad en el mismo. En lugar de 27 profesores, estarían un total del 13, casi el 50%, además con posibilidad para la toma de decisiones que, en caso de llevarse a la práctica sería asumida totalmente por el equipo directivo formal

De este modo el EDA se convierte en un órgano intermedio entre el Claustro, el gran grupo y el equipo directivo. Con ello se persigue, en opinión del director:

"Que sea un equipo intermedio, un equipo operativo de debate, de análisis, de cuestiones, que desglose el camino al equipo grande, al gran grupo, donde esos debates no pueden llevarse a cabo por su escasa operatividad, porque allí lo que se trabaja son, fundamentalmente las votaciones. Es decir, que antes de llegar a la votación, que exista un grupo menos numeroso que haya trabajado los temas con muchas más opciones, percepciones y visiones que las que tengan tres personas en concreto" (Entrevista 23-05-91).

En la misma media, Jorge, un profesor situado según el director en la oposición valora positivamente la idea de poner en marcha el EDA:

"Aquí por ejemplo, el EDA, aquí hay muchas siglas y muy poco detrás; el equipo directivo ampliado; eso no tiene funcionamiento y es una idea fabulosa. Se ha reunido este año, dos veces o tres. Una idea fabulosa en la que están los coordinadores; es un grupo donde se puede hablar, discutir, ver y después todo lo que se habla allí repercute en los ciclos" (Entrevista Jorge 6-06-91).

La evaluación del funcionamiento del EDA queda, en cierta medida sesgada por la escasez de reuniones desarrolladas debido fundamentalmente a la falta material de tiempo. Los Jueves, se encuentran excesivamente cargados de reuniones, bien de coordinación o de formación, y de hecho se ha reunido en contadas ocasiones. A pesar de ello, en éstas, según el director, el EDA manifestó una gran eficacia operativa a la hora de tratar numerosos puntos incluidos en el orden del día.

No hay que perder de vista que en estos momentos y así continuó en adelante, se llevan adelante tres proyectos de trabajo simultáneamente (evaluación de centros/ PEC/ Formación de Equipos directivos, en los que se encuentran implicados la mayoría del claustro.

*** La Experiencia de Trabajo con la Universidad.**

Así, entramos en otras de las novedades en este curso académico 89-90. Se trata del inicio de una relación de colaboración entre un grupo de profesores del Centro Escolar y de la Universidad que, en calidad de asesores, se integran en un proyecto de trabajo sobre la realidad de la escuela. A lo largo del capítulo 5 ya tuvimos ocasión de comentar en profundidad el desarrollo de esta experiencia institucional de trabajo en colaboración.

Justificar su inclusión aquí obedece a la implicación directa del equipo directivo, concretamente, de su Jefe de Estudios en posibilitar que dicha experiencia se realizara y continúe en la actualidad.

Por otra parte, entendemos que representa otra de las realizaciones que asume otro de los principios básicos de la acción directiva, esta vez, el referido a la preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza.

También es preciso, destacar la presentación de un proyecto de trabajo por Ciclos elaborado por el director del cual íbamos a partir para la planificación del trabajo a nivel institucional, si bien esta idea, posteriormente fue desestimada por los profesores, como en su momento indicamos.

El planteamiento de Jaime, el Jefe de Estudios es bien acogido entre el profesorado, en general; hubo sus matices e interpretaciones al tratar de vincular erróneamente intereses particulares del propio jefe de estudios en que aquello se desarrollara.

De todos modos se le informa al Consejo Escolar y APA y, en general, la posibilidad de hacer un tipo de trabajo complementario al de todos los días es recibida con entusiasmo en un centro, en estos momentos, dispuesto y receptivo ante propuestas de este tipo. Sobre el asunto de la implicación del director en el desarrollo del mismo ya realizamos nuestras hipótesis en otro momento.

En suma, la experiencia institucional de trabajo con la Universidad se enmarca dentro de una política de gestión orientada a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sería absurdo ignorar las implicaciones desde el punto de vista del mantenimiento de una imagen de cara al exterior de una escuela en la que se hacen cosas, no sólo estar en las clases aguantando a los niños. Esta experiencia contribuye a mantener el listón alto desde el punto de vista de las actividades escolares y debe valorarse en el sentido de la disponibilidad y preocupación de un centro y su profesorado por la enseñanza y la formación de sus alumnos y sus profesores.

En este curso, en suma, el nivel de trabajo sigue siendo muy aceptable, se introducen novedades en la organización y el trabajo de la escuela; se organizan diversas actividades y manifestaciones en las que se implica todo el mundo; se empieza a trabajar con más insistencia en el área de la intergración escolar en colaboración con los servicios de apoyo externo y, desde un punto de vista más legislativo, se pone en funcionamiento el Reglamento de Régimen Interno en los que aparecen temas como el tiempo, los recursos, profesores, información, convivencia y participación de la comunidad educativa, que proporcionan un marco para la regulación de la vida y actividad de la escuela. Un resumen de cada uno de estos aspectos puede verse en el apartado correspondiente del Anexo n^o**.

6.3.3 La Fase de Mantenimiento: una mirada al interior de la escuela.

Una vez finalizado los cursos 88-89 y 89-90, en los que hemos dedicado especial atención desde el punto de vista del desarrollo de la gestión escolar, a una serie de cambios tendentes a la mejora del funcionamiento organizativo de la escuela, quizás podamos aprovechar la aparición de una nueva etapa, distinta, que hemos denominado fase de mantenimiento, para explorar con un poco de más tranquilidad algunos asuntos que inciden en el desarrollo de la acción directiva sobre los que aún no hemos tenido tiempo de comentar. Junto a ellos, aprovechando que nos encontramos en el ecuador del proceso de gestión directiva, intentaremos ofrecer una visión de la escuela, de sus actividades, de su funcionamiento, de sus profesores y alumnos...

Vamos a empezar pues, deteniéndonos en algunos temas claves para la comprensión y valoración del desarrollo del proceso de gestión escolar.

A) Los edificios y su cultura.

La emergencia de una cultura peculiar que diferencia a un par de edificios separados entre sí por apenas trescientos metros, debe rastrearse en los tiempos donde comienza la gestación, en torno al ciclo superior y bajo el liderazgo del actual director, del grupo de renovación.

Dicho grupo posteriormente, protagonizaría el proceso de destitución del director, junto con otras actividades e innovaciones viculadas más a cuestiones de tipo pedagógico. En el apartado 6.2.2 de este mismo capítulo tuvimos la oportunidad de profundizar precisamente en ello.

Insistimos en que a pesar de la disolución de dicho grupo de renovación, podríamos decir por evolución natural, el ciclo superior siguió configurando un modo singular de acercamiento al proceso educativo distintivo y diferenciador del resto de los ciclos. Pues bien, esa constante permanecería con el paso del tiempo.

Los profesores del ciclo superior iniciaron un proceso de trabajo orientado a la mejora de la enseñanza que no es seguido, en la misma medida por el resto de los ciclos.

Miguel apunta un dato interesante para entender esta situación cuando afirma:

"...no sólo el hecho de que los renovadores estuvieran en el ciclo superior, sino que también había mucha mayor estabilidad en el profesorado respecto a otros ciclos. Tanto en Preescolar, como en los ciclos inicial y medio, la gente iba y venía, había mucho más cambio en el profesorado..., es decir, la renovación se llevó a cabo, entre otras cosas porque los que empezamos seguimos" (Entrevista 23-05-91).

Por tanto, previo a la separación física de las unidades organizativas hay una distinción cultural entre las mismas que, posteriormente se agudizaría como consecuencia de esta circunstancia.

Necesidades de atención a una población más numerosa determinaron en su momento la construcción de un edificio de seis unidades. Un par de años antes de acceder el director a la dirección se inician gestiones para la ampliación del edificio con cuatro unidades más y biblioteca, laboratorio, dirección, secretaría, sala de usos múltiples, sala de profesores...

No es un caso original en nuestro contexto, la existencia de edificios separados dentro de un mismo centro. En nuestro caso, la separación se origina mucho antes, haciéndose más patente con la determinación de destinar al edificio nuevo, situado en una zona menos céntrica de la población, al nivel 5º más el ciclo superior completo, dejando en el edificio viejo los cursos de preescolar, el ciclo inicial y los niveles 3º y 4º del ciclo medio.

Puede observarse la separación asimismo del ciclo medio a todos los efectos ya que la separación física condiciona totalmente el desarrollo de las actividades

escolares. A todos los efectos, el curso 5º, por estar en el edificio nuevo, funciona como un curso más del ciclo superior y los profesores coordinan sus actividades, participan, en definitiva de la cultura del ciclo, de la cultura del edificio.

Conversaciones con profesores que han pasado de un edificio a otro expresan la radical diferencia entre la estancia en una u otra dependencia, a todos los efectos. Gente que ha estado mucho tiempo en ciclo medio y que al cambiar de edificio, se integran en un modo de ver las cosas diferente, planteándose nuevos retos de cara a sus prácticas escolares, reponiendo, en definitiva a las exigencias impuestas por una cultura determinada.

Desde el punto de vista del proceso de gestión escolar dos edificios separados ocasiona no pocos problemas para su gestión. Hay que señalar que por situación estratégica, el edificio viejo alberga el despacho de dirección y secretaría en sus dependencias.

Esta determinación quedó justificada por la dirección para compensar el déficit de tiempo que el equipo directivo destinaba a cada uno de los edificios. Hay que recordar que tanto el jefe de estudios como el director y secretaria, ejercen funciones docentes en el ciclo superior, o sea en el edificio nuevo.

Una de las soluciones para el logro de una comunicación permanente entre el jefe de estudios (edificio nuevo) y el director en sus horas de permanencia en el viejo es el elevado número de llamadas telefónicas relaizadas entre ambos edificios durante las cuales se perfila procesos de toma de decisiones.

De forma particular, el director se ve afectado en cierto modo por la necesidad de distribuir su permanencia entre los dos edificios. Todos los días dispone de la primera hora y media de permanencia en el edificio viejo. Es el momento de recibir a los profesores, estar con ellos un ratito en la sala y atender a madres, recordar la hora de entrada a las aulas y resolver cuestiones urgentes. Poco más da de sí este tiempo. Luego, ya en edificio viejo, ejerce la docencia y comparte la hora de recreo con el profesorado de ese edificio.

Los profesores consideran que el director se ve influenciado en su comportamiento según de qué edificio estemos hablando. Teniendo en cuenta su especial vinculación al ciclo superior desde el primer momento y considerando que éste se encuentra en el edificio nuevo quizás podamos entender el caso que nos

presenta Carmen, una profesora que este año ha cambiado de edificio, respecto a este asunto:

"Miguel, creo que se siente diferente en un edificio que en otro. El otro día por una cuestión de la fila, quiso poner un cartel diciendo que habían felicitado al ciclo superior por el orden y yo le dije, no pongas eso, di que han felicitado al colegio. El me dijo que no podía poner eso porque había sido el ciclo superior. Es que Miguel, en el ciclo superior (edificio nuevo), él se siente más compañero y en el otro edificio va más en función de director. Va allí a la dirección, las quejas, esto y lo otro." (Entrevista profesoras 12-12-91).

Además hay que hacer constar según las profesoras, que en el edificio viejo se encuentran personas en cierto sentido no muy del agrado del director, que lo conocen de otros tiempos y eso le condiciona su comportamiento, se encuentra más tensionado.

Respecto al incremento del contacto entre el profesorado de uno y otro edificio el director comenta:

"Es imposible establecer alguna fórmula que implique coordinación, reunión o contacto entre un grupo y otro; resulta imposible estando cinco horas metidos en el aula, encontrar tiempos comunes para que se reúnan. Ese es un problema que el equipo directivo lo está viviendo y hasta ahora no le hemos encontrado solución."

Aparte de las reuniones de los jueves donde existe alguna posibilidad de contacto por la pertenencia de profesores de distintos edificios a seminarios o grupos de trabajos comunes.

En definitiva, la existencia de dos edificios separados configura un modo peculiar de no sólo de entender la enseñanza y la actividad docente, sino la naturaleza de las relaciones y contactos entre el profesorado del centro.

En este sentido, el proceso de gestión escolar queda afectado no sólo por cuestiones de coordinación entre edificios y profesores sino también por el enorme peso específico proyectado por el ciclo superior sobre el resto de los ciclos en los procesos vinculados con la toma de decisiones organizativas. Es un equipo más preparado profesionalmente y su influencia se hace notar con toda claridad en los claustros, por ejemplo.

b) Relaciones Exteriores.

Otra nota distintiva del proceso de gestión escolar, muy especialmente ligada a las actividades del director son las relaciones establecidas con la administración; un tipo de relaciones peculiares cuyo origen, al igual que el punto anterior, se remonta al período previo de acceso a la dirección por parte de Miguel.

Recordemos las presiones ejercidas desde el exterior a la dirección del centro con el objetivo de instalar en el poder al grupo de renovación.

Con el tiempo esa relación se mantuvo dándole una impronta singular al centro, cuando no un tratamiento y status especial.

Un texto extraído de una entrevista realizada a dos profesoras del centro es ilustrativo, al respecto:

"...es que ese colegio tiene otra cosa, ya aparte y quizás también tenga que ver con la dirección. Es un colegio, sobre todo en el primer año se vió palpablemente... es un colegio en el que ahí ha estado el delegado" (Entrevista profesoras 12-12-91).

El reconocimiento de relaciones de influencia con la delegación, ha sido puesto de manifiesto por el propio director, a la hora de contextualizar el proceso de consecución de la jornada intensiva.

El centro se ha visto favorecido por este trato preferente no sólo obteniendo una jornada intensiva fuera de plazo; otras actividades igualmente importantes se han visto beneficiadas. Por ejemplo, el que lleguen los sustitutos a tiempo para cubrir las bajas del profesorado.

El jefe de estudios reflexiona sobre esto que venimos comentando:

"...porque una de las cosas que el otro día comentábamos en clase, hablando de los equipos directivos era , si era importante o no que mantuvieran buenas relaciones con la administración. Y un director que no mantiene buenas relaciones con la administración..., puede tener serios problemas, no me refiero ya..., sino, por ejemplo: te faltan cinco profesores. Cuando a mi me faltaron los cinco el curso pasado, me encontraba de director accidental, no tuve ningún contacto con la delegación, no conocía a nadie. El comienzo fue esperar un poco a que nos lo mandasen. Al final de septiembree nos montamos un padre de la APA y yo en el coche, nos fuimos para allá y no nos movimos hasta que nos garantizaran que nos

mandarían a los profesores. Si tu tienes buenas relaciones con la administración llamas por teléfono y bueno..." (Entrevista Jefe de Estudios 30-05-91).

En otras ocasiones, un trato preferente ha podido convertirse en obstáculo, al tener que estar muy pendiente de la propia Delegación a la hora de tomar decisiones. El hecho más significativo lo tenemos cuando el director plantea la posibilidad de dimitir.

Las relaciones exteriores no se circunscriben, evidente al ámbito de la administración educativa. El ayuntamiento y la gente del pueblo, los padres, el entorno local, en definitiva, determinan e influencia el desenvolvimiento del proceso de gestión escolar.

No cabe duda que una de las claves de la política de gestión escolar llevada a cabo por el equipo directivo y, muy especialmente por su director, se asienta sobre un andamiaje de relaciones estrechas con el exterior.

Hughes (1988) considera el ejercicio profesional de liderazgo girando en tonro a tres aspectos que orientan su comprensión en las instituciones educativas: el logro de tareas, el mantenimiento y desarrollo del grupo y el dominio de lo exterior.

Nos encontramos en un entorno local con una población que escasamente supera los 4000 hab. en la actualidad y donde sólo hay un centro escolar. El colegio sigue siendo uno de los centros de interés del pueblo y el equipo directivo no ha escatimado esfuerzos en este sentido. Veamos algunos ejemplos.

La decisión de permanecer el despacho de dirección en el edificio viejo no puede explicarse únicamente por cuestiones de repartos de tiempos y permanencias. El edificio viejo tiene una posición estratégica inmejorable en el espacio físico de la localidad si lo comparamos con el edificio nuevo. Está en la zona céntrica del pueblo donde el flujo de actividad es mucho mayor. Esto le permite al director un margen de maniobrabilidad mucho mayor para la realización de gestiones y actividades en el exterior.

La posición del director, sus status en el pueblo, en la comunidad son variables que merecen ser cuidadas con esmero, tienen repercusiones en la calidad de las relaciones establecidas y ayudan a la promoción de una imagen de la escuela en el exterior.

Una de las condiciones que el director planteaba cuando hablamos de asuntos vinculados con la sucesión era la necesidad de que el nuevo director fuese una persona residente en el pueblo. Cada vez más, la distancia de 40 kms respecto a la

capital, se acorta, ocasionando que el número de profesores no residentes en el pueblo sea más escaso.

Esta circunstancia le da cierta ventaja a Miguel, como director para "dominar lo exterior" con eficacia.

"Con los padres, ellos hablan de la gestión de la dirección y del director, de mi, como uno de los directores que es conocido por toda la comunidad educativa. Todo el mundo sabe que el director del centro es Miguel. Se supo también cuando estaba Vega, pero los demás directores que han pasado por aquí, aunque hayan permanecido en el cargo tres o cuatro años, nunca se ha sabido..., eso decían los padres" (Entrevista 23-05-91).

La investigación de Goldrin (1989) situaba a los directores como figuras clave en la determinación del alcance en que los padres se implican y la eficacia de tal implicación. El autor considera que los directores gestionan las escuelas negociando con grupos de intereses fluctuantes y que para ello es necesario conocer las relaciones de poder e influencia y la situación de bisagra en la que se encuentra el director.

No cabe duda de las excelentes relaciones exteriores mantenidas por el director. Algunos profesores, consideran que la escuela desarrolla una imagen al exterior de funcionamiento y manera de ser ciertamente forzada ocasionando a veces un sentimiento podríamos llamarlo de desprotección respecto a la supuesta invasión de lo externo.

"...hay un pequeño mito de que en ese colegio se tiene que trabajar así porque tiene ese estilo (...) es un colegio en el que tiene mucha fuerza el Consejo Escolar (...) porque el colegio es un verdadero cristal. Miguel tiene mucha relación con la gente del pueblo puesto que es del pueblo, mucha relación con el Ayuntamiento, y luego con la Delegación y entonces quiere que sea un verdadero cristal que todo el mundo vea lo que pasa aquí dentro. Ahí no hay ningún rescoldo para el profesorado" (Entrevista profesoras 12-12-91).

En una reunión reciente del Seminario Permanente al cual pertenecemos celebrada en el centro, una profesora llegó a comentar que el día en que por la circunstancia que sea no puede ir al colegio, basta con ir al supermercado a enterarse si ha habido alguna novedad.

Por otra parte, es lógico que el Ayuntamiento tenga unas relaciones con el único centro existente en el pueblo; asuntos vinculados con el mantenimiento y apoyo diverso. Pero hay más, esas relaciones han sido muy positivas desde el punto de vista de la gestión y provisión de recursos para el centro:

"Yo no he levantado jamás el teléfono para pedir algo al ayuntamiento que me haya sido negado, jamás, nunca. En tres años. No ahora que hemos conseguido tres cosas porque está de elecciones, no es eso. Ahora hemos conseguido una hora más de limpieza y el ayuntamiento dijo que si no la pagaba la contrata la pagaba él. La última ha sido la compra de un audífono que vale cien mil ptas. La madre no tiene medios económicos, me puse en comunicación ayer con el alcalde y casi con toda seguridad es que sí. Todo lo que le he pedido al ayuntamiento ha sido concedido, además en un tiempo mínimo" (Entrevista 23-05-91).

Kmetz y Willower (1982) estudiando la conducta de trabajo de directores de primaria y secundaria observaron cómo los primeros, a pesar de centrar sus problemas con el profesorado y los alumnos antes que con el personal de la administración, emplean mucho tiempo hablando con la gente de fuera de la escuela.

Las notas de campo recogidas por el investigador el 7-03-91 trazan el proceso de gestión seguido por el director para resolver un asunto con el ayuntamiento. El acontecimiento del día era, la lluvia, una fuerte lluvia que caía sobre el pueblo:

"A partir de entonces y ante la insistencia de la lluvia, el director comenzó a realizar llamadas para gestionar asuntos como la visita del equipo técnico del ayuntamiento para evaluar el impacto de la lluvia sobre algunas aulas. Después salimos a tomar un café. La impresionante granizada que cayó determinó la insistencia del director para que la gente del ayuntamiento se personase, al comprobar que algunas aulas estaban con bastante agua, al filtrarse por los huecos de las ventanas... Sobre las doce, aparecieron los del ayuntamiento".

Los trabajos de Leithwood y Stager (1986) sobre conducta de solución de problemas (ver apartado 3.2.2.1, del cap.3), ponen de relieve que los directores eficaces conocen más sobre el sistema educativo y los recursos externos a la escuela.

Por su parte Harling (1984), considera la esfera de influencia localizada en el exterior de la escuela como uno de los componentes que determinan la toma de decisión en las escuelas.

El desarrollo del proceso de gestión escolar queda influido en gran medida por la articulación de relaciones de influencia entre la escuela y el medio exterior. Delegación, Ayuntamiento y entorno local, son ejes sobre los que se asienta una

determinada política exterior orientada al desarrollo de una imagen de la escuela que trata de responder a ciertos mitos ambientales creados y promovidos por ella misma.

c) Actividades Escolares.

Quizás sea el momento para prestar un poco de más atención al desarrollo de las actividades y sus protagonistas. Hasta ahora, simplemente hemos aludido a una serie de realizaciones puestas en marcha en el curso 88-89, pero no hemos precisado al respecto sobre aspectos más cotidianos que caracterizan la dinámica de la escuela.

* Principio y final del curso.

Desde el punto de vista del desarrollo del proceso de gestión escolar, es necesario atender al desenvolvimiento de la escuela tanto a comienzos como al final del curso. A nuestro juicio, son períodos claves que enmarcan y dan cuerpo a la articulación y disposiciones organizativas.

Tan sólo se dispone de 15 días sin alumnos y el trabajo del equipo directivo se multiplica a todos los niveles: organización de programaciones, numerosas reuniones para la toma de decisiones, problemas en la incorporación del profesorado, gestiones en el exterior..., hay que volver a "encender" la escuela.

En nuestro caso, el comienzo del curso 90-91, presentó algunas dificultades ya que coincidió con una de las bajas del director. Problemas para ajustar la jornada continuada determinaron la incorporación de éste cinco días antes de las fechas previstas.

Por otra parte, desde el punto de vista del desarrollo del propio proceso de investigación, llegamos al acuerdo de esperar hasta que todo volviese a la normalidad, por las propias exigencias del mismo, imposibles de atender en estos momentos.

Los finales de curso, por otro lado, exigen desde el punto de vista de la gestión y funcionamiento del equipo directivo una atención preferente, al ser períodos en los que la escuela, sus actividades y el personal se "vienen abajo". La presencia de las vacaciones, el calor y el cansancio acumulado a lo largo del curso, se convierten en elementos adversos que obstaculizan, el "cierre del ejercicio", por lo demás plagado de actividades, reuniones y escritos, tanto para la escuela como para la

administración educativa. Junto a ello y al igual que al comienzo, la actividad docente continua prácticamente hasta casi la finalización del mes.

Jaime, el jefe de estudios, tiene en estos momentos sobrecarga de trabajo al ser el encargado de la coordinación pedagógica del centro:

"El año pasado terminamos..., son períodos para los que uno tiene que estar preparado, como cogiendo carrerilla desde atrás, porque Junio es un mes muy malo, termina el curso, hace bastante calor, la gente empieza a dejarse ir en el recreo, en el trabajo y lo que no hayas conseguido antes de que finalice Mayo, en Junio es difícil de recuperar (Entrevista Jefe de Estudios, 30-05-91).

* Durante el curso.

El desarrollo de las actividades a lo largo del curso puede sernos útil para comprobar de forma más específica el trabajo llevado a cabo en la escuela durante el período de gestión que venimos estudiando. Comenzaremos por el balance del curso 88- 89 y finalizaremos con el comienzo y desarrollo del curso 91- 92. Para ampliar detalles pueden consultarse los Anexos correspondientes a los Documentos Oficiales del Centro).

El curso 88-89.

Algunas circunstancias especiales determinaron el desenvolvimiento de las actividades en este curso:

* El conocimiento por parte de la dirección de su nombramiento a finales del mes de Agosto.

* Obras de Ampliación y remodelación del segundo edificio, que ocasionan el cambio en el tipo de jornada escolar, circunstancia que propicia la presentación de la dimisión del director por falta de previsión.

* Situación de desdoble del Ciclo Superior para permitir la finalización de las obras.

*Elecciones a Consejo Escolar, Junta Directiva de la APA y Organos Unipersonales.

En el análisis de la etapa de realizaciones tuvimos oportunidad de comentar algunas de las actividades más significativas (Trabajo de los Departamentos,

Talleres...) De todos modos algunos comentarios podemos extraer en función de los ciclos.

Preescolar y Ciclo Inicial:

Se aprecia un estrecho contacto entre padres y profesores. Manifiestan la insuficiencia tanto de recursos como de espacios para el desarrollo de las actividades.

Los profesores de preescolar expresan cierto malestar con el resto de los compañeros respecto a la consideración de su trabajo profesional.

Existen problemas de tiempo en la coordinación del ciclo inicial

Ciclo Medio:

Al estar el curso 5º en otro edificio, la coordinación se realiza por niveles, no por ciclo, salvo la determinación de criterios de promoción.

Nivel óptimo de consecución de objetivos, sin embargo destacan la necesidad de recursos y espacios para el desarrollo de las actividades, junto con una mayor implicación y colaboración con los padres para atender al tiempo de estudio fuera de la escuela, sobre todo, a medida en que los cursos avanzan.

Comienzan a aparecer problemas de absentismo, muy comunes en este centro por circunstancias laborales de sus padres (trabajos en la recolección).

Ciclo Superior:

Se aprecian la diversidad de estrategias de enseñanza y aprendizaje así como de criterios para la evaluación de los alumnos.

Es de destacar la elaboración por parte de los alumnos del Anteproyecto de Normas de Convivencia y participación en otras actividades del Centro como el adecentamiento de terrenos para la ubicación del invernadero o la organización del material del laboratorio, encuesta sobre lectura a los habitantes del pueblo..

Manifiesta la escasa participación de los padres y los problemas de falta de recursos y espacios así como las dificultades derivadas de la ampliación del edificio. También expresa la necesidad de contar con un profesor de apoyo para el ciclo.

En líneas generales, se han cubierto los objetivos en un ambiente positivo de trabajo.

Aula de Integración:

Trabajo con 7 alumnos con resultados positivos. El EATAI informó sobre sus actividades de revisión y actualización del censo de disminuidos psíquicos y físicos y del grado aceptable de consecución de los objetivos.

Curso 89-90.

En este curso se produce un afianzamiento de las líneas marcadas en el año anterior, prestándose más atención al desarrollo de proyectos de trabajo diversos, como el de trabajo por Ciclos, el iniciado en colaboración con la Universidad, el curso de formación de equipos directivos y la creación del Equipo de Integración en el Centro, que persiguen el afianzamiento de una estructura académica sólida para el centro y la promoción del desarrollo profesional de sus miembros.

Ciclo Preescolar e Inicial:

Este curso la coordinación se ha hecho más a nivel que de ciclo. Continua manifestándose las dificultades de espacio y recursos. El contacto con padres y apoyos externos es positivo si bien demandan mayor atención del EPOE para las tareas de diagnóstico y tratamiento.

El ciclo inicial parte de una ventajosa situación proporcionada por una ratio relativamente baja. Valora muy positivamente el apoyo prestado por la profesora de integración y el trabajo llevado a cabo en el Taller de Recuperación de Técnicas Instrumentales Básicas.

Incidencia de los trabajos de recolecciones en el absentismo del alumnado.

Este curso se aprecian dificultades en el segundo nivel por la heterogeneidad en los alumnos expresando la necesidad de buscar un tipo de agrupamiento más flexible.

Talleres: El único Taller llevado en Preescolar fue de labores, considerándolo no apto para este nivel. En el ciclo inicial, salvo el taller de plástica, una experiencia muy positiva, el resto de los organizados (tres, en total), giraron en torno al refuerzo en actividades de lectura y escritura, con resultados asimismo positivos. Se hace alusión al carácter de la asistencia a los mismos.

Ciclo Medio:

Buenos resultados en general. La consecución de la jornada continua facilitó la tarea de coordinación. Este curso han llevado un Cuaderno de Actas de las reuniones. De todas formas consideran que todos los niveles deberían estar en el mismo edificio.

Problemas por la escasa motivación fuera de la clase para el estudio. Destacan el descenso acusado en el rendimiento durante el tercer trimestre coincidiendo con la situación laboral de los padres y expresan el deseo de contar con mayor presupuesto para materiales y recursos.

Talleres: En este ciclo, ocurre igual que en el anterior, es decir, salvo el Taller de Plástica y Labores, los otros tres giran sobre los aprendizajes básicos (lectura y cálculo), e insisten igualmente en la asistencia destacando la conveniencia de su voluntariedad.

Ciclo Superior:

Las reuniones de coordinación quincenales fueron igualmente recogidas en un Cuaderno de Actas.

Se aprecian la existencia de diversidad de grupos en cuanto al rendimiento, la falta de interés en la asignatura de inglés y por el trabajo fuera de casa. La preocupación de los padres es escasa.

En este ciclo resulta más difícil sintetizar los resultados al observarse mayor independencia en el trabajo desarrollado por los profesores en las diversas áreas.

Se insiste en la necesidad de contar con un profesor de apoyo para el Ciclo.

Talleres: Este Ciclo desarrolla actividades más diversas en sus cuatro talleres, (Teatro; Badmington; Biblioteca; Fotografía), todos ellos con un nivel óptimo de asistencia y resultados.

Aula de Integración:

En este curso, como ya indicamos se creó el Equipo de Integración del Centro. El trabajo se llevó en base a los PDI (Planes de Desarrollo Individual). A destacar el trabajo de coordinación con los apoyos externo y el profesorado.

En este curso fueron dos informes los remitidos: uno el del EATAI, con resultados positivos, aunque expresan la necesidad de contar con un espacio para la rehabilitación logopédica; y otro el del EPM (Equipo Psicopedagógico Municipal), el cual llevó adelante tres programas:

Prevención del Preescolar (mayor coordinación entre profesores/ apoyos/ padres); Orientación Sexual y Vocacional (escasa participación de los padres); Escuela de Padres (15 madres, participaron en numerosas actividades).

Curso 90-91.

Este curso representa desde el punto de vista de la gestión escolar, el comienzo de una fase de mantenimiento y estabilidad, después de dos cursos, sobre todo el primero, de intensa actividad en la escuela. En cierta medida hay una continuación de las iniciativas anteriores tal y como reflejan los documentos del centro. La escuela, por tanto sigue su desarrollo normal pero Miguel, el director, va progresivamente cambiando su actitud y grado de implicación en el proceso de gestión escolar; parece más relajado, despreocupado por esta cuestión. La escuela, mientras, sigue su ritmo.

Señalar también, que en este curso, respecto a la organización y contenido de Talleres, y según un escrito de la Jefatura de EStudios incluido en el Plan de Centro, se ha prestado atención a las recomendaciones del Consejo Escolar y Claustro en el sentido de dirigir el contenido básico en base a Apoyos a la Docencia, prestando especial atención a alumnos con dificultades en la adquisición de los aprendizajes.

Ciclo Preescolar e Inicial:

Este curso parece observarse cierta consideración de ciclo entre los dos niveles a la hora de plantearse el trabajo. Un trabajo de coordinación en base a reuniones (un total de 14, a lo largo del curso) en las que no faltaron una serie de acuerdos para la organización de actividades de respuesta a la "Guerra del Golfo".

Por otro lado, no se observan dificultades organizativas que repercutan sobre el normal desenvolvimiento del ciclo. Se destacan las malas condiciones que reúne el edificio escolar para desarrollar una educación preescolar adecuada.

Se expresa la necesidad de contar en ocasiones de fiestas, de un cierto grado de autonomía en el horario de un edificio respecto a otro.

Los objetivos son alcanzados por la mayoría de los alumnos. La colaboración con los padres es positiva así como con la profesora de Educación Especial. Este curso, además se ha llevado a cabo un seminario de formación con los compañeros del ciclo, resultando una experiencia positiva. En el primer nivel resultó positiva la experiencia de intercambio de profesores para el desarrollo de las actividades. Igualmente se destaca la situación ventajosa de la ratio en el 2º nivel.

Talleres: En base a las orientaciones de principios de curso, se realizaron dos talleres de recuperación atendiendo dificultades del aprendizaje.

Ciclo Medio:

Como consecuencia de la separación en dos edificios de los niveles, no existe, por ejemplo en el Plan de Centro ningún documento elaborado por el Ciclo, ni comentario conjunto alguno. Así, solo participan en la Memoria los niveles 3º y 4º. El 5º, está en el otro edificio.

Los objetivos se han superado ampliamente, descendiendo, el nivel de rendimiento en el tercer trimestre. Se ha trabajado en un plan de recuperaciones durante la jornada escolar, basado en agrupamiento flexible; buena impresión del profesorado sobre la experiencia.

En el nivel 5º, los alumnos han sido llevados por sus tutores resultando muy positiva la experiencia. Destacan que a medida en que el curso avanza aparece el poco interés por el estudio.

Talleres: Fueron dos, en total, dedicados al reforzamiento en áreas básicas (Lengua y Matemáticas), con resultados desiguales en ambos. En uno de ellos, se acabó haciendo actividades de Plástica.

Ciclo Superior:

En el edificio donde se ubica este Ciclo se encuentra el nivel 5º, por lo que a todos los efectos de coordinación en cuanto a las actividades realizadas, es un nivel más con la misma participación y responsabilidad.

Las memorias quedaron reflejadas por áreas de conocimiento.

Las programaciones de Inglés y Educación Física se llevaron conjuntamente para todo el ciclo en su conjunto.

Desde el punto de vista de la coordinación se han llevado a cabo 18 reuniones. El tiempo sigue siendo el hándicap más destacable. Se insiste en el escaso papel de los padres respecto a la enseñanza y formación de sus hijos. Tampoco se olvida el deseo de contar con un profesor de apoyo. Resultados positivos. Este año se cuenta con más recursos (dotación para el laboratorio; material deportivo...) que han sido utilizados, no tanto como los profesores quisieran.

Talleres: Salvo el de Radio, por cierto, con excelentes resultados a pesar de las carencias observadas, el resto (Biblioteca, Lenguaje Creativo y Ortografía) intentaron ajustarse a las recomendaciones hechas al comienzo de curso. En líneas generales resultaron de buena aceptación.

Aula de Integración:

El trabajo ha supuesto la participación de diversos servicios de apoyo externo destacándose el nivel aceptable de coordinación entre los agentes internos y externos. Se ha solicitado para el curso próximo un Seminario Permanente, así como un profesor especialista en Audición y Lenguaje.

Por otro lado, los informes remitidos tanto por el EATAI como por el EPM muestran un nivel considerable de actividades. Así, el informe del EATAI recoge la puesta en marcha de un nuevo plan de trabajo más global y menos individualizado. Por su parte el Equipo Psicopedagógico Municipal ha llevado adelante los programas de Orientación Sexual y Vocacional para los alumnos de 8º, y la Escuela de Padres y Madres, en la que se han desarrollado diversos talleres para padres de preescolar y ciclo superior.

Curso 91-92.

Es un curso en desarrollo y por tanto, no podemos disponer de una evaluación de las actividades desarrolladas. De todos modos, es preciso destacar algunas cuestiones:

A pesar de haber comunicado su intención de dimitir, el director, el equipo directivo, sigue al frente de la escuela durante este curso. En este curso, ya indicamos, algunos problemas ocasionados con el cumplimiento de la jornada y la realización de los talleres. Una observación del Plan de Centro correspondiente a

este curso muestra cierta dejadez o descontrol. Por ejemplo, algunas programaciones no se ajustan a un esquema común; la organización de los talleres es llevada con resignación y algo de apatía. En este sentido, es preciso señalar que con objeto de controlar el proceso de desarrollo de los mismo, la Jefatura de EStudios, elaboró un documento presentado a finales del trimestre al profesorado en el que presenta un modelo para la evaluación de los Talleres. En el ciclo medio sigue sin aparecer documento alguno elaborado por éste.

En el nivel de 8º no se incluye este año el programa de Orientación. Pueden destacarse la programación de sociales (realizada por el jefe de estudios) y la introducción a la programación de matemáticas realizada por el director, aunque en ésta última se incluye una fotocopia de una programación extraída, presumiblemente de un libro. Asimismo, se nota la ausencia de algunos compañeros significativos en este ciclo hasta la fecha.

El trabajo del aula de integración si parece seguir una línea de continuidad y regularidad. Habrá que esperar, no obstante a la evaluación del mismo así como de la puesta en funcionamiento del Seminario Permanente sobre Integración. Los Servicios de Apoyos Externos, presentan planes de trabajo muy detallados, partiendo de la creación de los denominados equipos mixtos de profesionales.

En el Plan de Centro se incluye el proyecto: Campaña de Deportes para todos 91-92 que organiza la Escuela Deportiva Municipal y en el que colabora, además de este Centro, el Colegio Público Juan de Mesa, de la localidad de Tocina.

Algunas conclusiones podríamos destacar de este apretado informe sobre las actividades desarrolladas en el centro durante los últimos tres cursos académicos, aun siendo conscientes de las precauciones a adoptar a la hora de intentar sintetizar un período tan extenso, por un lado, y por otro, actividades de diversa naturaleza y propósitos. No obstante podemos indicar lo siguiente:

* El volumen de actividades generadas en el centro es considerable en su conjunto. El centro desarrolla actividades de todo tipo encaminadas a la mejora de la calidad de enseñanza, con un alto grado de implicación entre los diversos profesionales y en un ambiente de trabajo adecuado. Con ello, los ejes básicos de la acción directiva quedan ajustados al engranaje y funcionamiento organizativo.

* Es de destacar, los resultados positivos desde el punto de vista del rendimiento de los alumnos. Tampoco debemos olvidar variables como el grado de

absentismo escolar en determinadas épocas del año motivado por las tareas laborables de los padres y la pérdida progresiva del interés en el aprendizaje en los cursos superiores.

* Junto a ello, no podemos dejar de mencionar la falta de motivación hacia el estudio y el escaso seguimiento de los padres respecto a la educación de sus hijos a medida que avanzamos en los cursos. La zona rural en la que nos encontramos y la naturaleza de la actividad laboral determinan poca inclinación y sensibilidad de los padres respecto al aprendizaje de sus hijos.

En el pueblo existe una distancia enorme entre lo que es el nivel económico y la capacidad adquisitiva de las familias, y el nivel cultural o inquietud por los aspectos formativos. A pesar de ir logrando una mayor implicación de los padres en las tareas de la escuela, sobre todo a nivel formal (Consejo EScolar y APA), el grado de compromiso con la institución sigue siendo muy por debajo de lo deseable. La nueva Junta Directiva de la APA, se encuentra muy sensibilizada al respecto y durante este curso viene trabajando en mejorar esta cuestión.

* Quisiéramos destacar la persistencia del profesorado en la necesidad de contar con recursos (humanos y materiales) suficientes para el desenvolvimiento de las actividades de enseñanza.

* La importancia de la existencia de los dos edificios y el grado de influencia en el desarrollo de las actividades que tienen lugar en la escuela. El papel de liderazgo que sigue ostentando el ciclo superior en diversos ámbitos que afectan al desarrollo de las actividades.

* Quisiéramos hacer constar la importancia de la coordinación y trabajo en equipo para el desenvolvimiento de las actividades en el centro y, en este sentido, señalar la importancia que se le da a los ciclos como unidades básicas para la organización de la enseñanza. Las reuniones tanto de niveles y ciclos juegan un papel importante en las actividades de la escuela a lo largo del curso.

* De forma más particular, es preciso señalar, la propia evolución progresiva que han venido manifestando los talleres, desde el punto de vista de su organización y contenido, pasando quizás de ser considerados como actividades complementarias a ser contemplados como un servicio de apoyo y refuerzo del proceso de los aprendizajes básicos. Con ello, las fronteras entre la actividad del aula y la propia del taller cada vez resulta más difícil de precisar.

Antes de terminar con este apartado es preciso reconocer la artificialidad en las divisiones entre fases de realizaciones y mantenimiento que con propósitos de

exposición hemos empleado. No obstante, algo de razón si hay en ello: el curso 90.91, quizás pueda diferenciarse del resto por el nivel de "decibelios" con que la escuela viene emitiendo, no tanto en relación al volumen de actividad generado, que sigue siendo destacable como en la predisposición y aptitud con la que las actividades se afrontan.

No cabe duda que el desarrollo del proceso de gestión escolar durante los períodos 88-89 y 89-90 supone el momento más fecundo desde el punto de vista de realizaciones y mejoras.

El curso 90-91, representa la culminación de una línea ya observada en el curso anterior, hacia el mantenimiento e incluso, nos atreveríamos a decir, cierta tendencia a la baja en el particular termómetro de actividad que venimos utilizando hasta el momento.

Profundizar en este período nos va permitir a su vez, adentrarnos en un terreno, poco explorado hasta el momento: la reflexión más personal del director acerca del proceso de gestión escolar.

Le toca el turno al análisis de las actividades del director, de su forma de trabajo, visto por el propio protagonista. En algunas ocasiones recuperaremos la percepción de profesores y alumnos respecto a esta cuestión. Quizás podamos encontrar algunas claves para interpretar la evolución de la propia escuela y aventurar futuros desarrollos.

6.3.4 El director y la gestión escolar: un estilo, algunas dificultades y considerable desgaste en la acción directiva.

EL poder y los detalles

Conforme voy aprendiendo más cosas, menos son las cosas que considero importantes de verdad. Conforme voy conociendo más a la gente, más me parece

que vale la pena trabajar por la gente en general, y con menos gente, en concreto, me quedo. Conforme voy avanzando en este valle de lágrimas, menos importantes me parecen las ideas y sus desarrollos lógicos, los conceptos y sus explicaciones, y más valiosos considero los principios -tres o cuatro fundamentales-, los estilos de comportamiento y los detalles cotidianos. (Texto extraído de una fotocopia expuesta en la pared del despacho de dirección. Notas de campo, 24-10-91).

El ejercicio de la acción directiva presenta ciertos rasgos propios en el caso objeto de estudio. Ese es el objetivo en este apartado del informe: construir una especie de perfil del director en relación a la gestión escolar; acercarnos más a la dimensión personal que afecta al desarrollo de su actividad como profesional. Para ello vamos a cubrir algunos aspectos de relieve, concretados en torno a dos objetivos básicos:

1) Un acercamiento al desarrollo y ejercicio de la actividad directiva que proporciona elementos y evidencias de las que poder llegar a inferir la posesión de un estilo particular de gestión.

2) Una valoración de las dificultades con las que topa dicho ejercicio y la erosión y desgaste consecuentes a la propia acción directiva.

En este momento estimamos oportuno, recuperar ciertas puntualizaciones acerca del concepto de acción social tomadas del trabajo de Bartlett (1991). Nos interesa al menos, rescatar tres ideas de cara a la interpretación del ejercicio de la acción directiva:

* La importancia de la intención en el desarrollo de la acción.

* Su concurrencia con los contextos en los que adquiere significación.

* La persistencia de algunas acciones en el tiempo.

Intencionalidad, contextualización y persistencia representan pues, tres rasgos destacables a la hora de enjuiciar las acciones desarrolladas por el director y evaluar su modo particular de trabajo.

A) Un estilo de gestión.

En el apartado dedicado a los profesores correspondiente al capítulo 3 comentamos, entre otros asuntos, las relaciones entre éste colectivo y los directores y la importancia que diversos estudios le conferían al cultivo de las mismas.

El estudio de Rossmiller (1989) presentaba como acciones de los directores que influyen la calidad de vida en el trabajo de los profesores las siguientes:

- a) El trabajo con la delegación (falta de respeto, selección y asignación de profesores).
- b) El trabajo con los padres y miembros de la comunidad educativa.
- c) Protección y mediación en las relaciones padres-profesores.
- d) La mejora de las relaciones escuela-comunidad.
- e) Trabajar con ellos.
- f) Construir cohesión organizativa e implicar en la toma de decisiones.
- g) Trabajar con los alumnos (problemas de conducta) para que los profesores puedan controlar mejor el ambiente de aprendizaje.

De todos ellos, quizás las acciones con el exterior hayan sido las cultivadas con mayor éxito por parte de Miguel. No obstante el trabajo desarrollado de cara a la implicación en la toma de decisiones escolares ha sido otro de los elementos básicos de su gestión.

También hay que mencionar que algunos profesores con los que conversamos comentaban cierta desprotección de la dirección a la hora de mediar en los conflictos entre padres y profesores.

Miguel, es un director con mucha mano izquierda a la hora de la interacción y resolución de problemas con los profesores; suele ser preventivo y a veces puede resultar complicado saber por donde va o quiere ir. Dispone de cierta habilidad para el encuentro interpersonal y dispone de una capacidad de convencimiento y persuasión notable.

Hablar de estilo de gestión puede parecerse a estilo de interacción. Este componente es clave en la conceptualización del liderazgo, de ahí la importancia que debe darse al estudio de las relaciones de trabajo entre el director y los profesores.

En nuestro caso es particularmente importante las relaciones que el director mantiene con profesores , en cierta medida críticos con su gestión, situados en la oposición, en el sentido de la importancia, a veces excesiva, otorgada por el director a sus acciones u opiniones. En una entrevista, reflexiona sobre ello justificando, en cierta medida su actitud:

"... siempre he estado muy alerta a las posibles críticas a mi gestión; he intentado contentar a todo el mundo aunque a nivel teórico sé que es imposible hacer eso, es decir, contentar a todo el mundo, pero ha pesar de que he sabido o he tenido siempre presente que la inmensa mayoría estaba conmigo, cerca, a mi lado, apoyando las gestiones..., yo también me he preocupado excesivamente por aquel uno o aquel dos que discrepaban de mi gestión. Les he echado demasiada cuenta. Eso ha sido una constante en mi vida..., que a mi no me sirven las noventa y nueve buenas, para mi, lo más importante es la una, a mi esa una, para mi es fundamentalísima. Yo sé que uno o dos profesores de veintisiete, estadísticamente no significan nada, pero para mí son tremendamente significativos, muy significativos. Yo voy al cien por cien en todo lo que hago y si no, no lo hago..., me cuesta un trabajo enorme deambular en ese cincuenta, sesenta por ciento" (Entrevista 19-12-91)

Durante el transcurso de esa entrevista preguntamos al director cual fué su mejor y peor momento como director del centro. Ya indicamos, que el mejor momento fue el día que logra la consecución de la jornada continua para el centro.

Pues bien , el peor momento no es capaz de situarlo en un tiempo preciso y definido ya que viene constituido por innumerables episodios y circunstancias asociadas a sus particulares relaciones con profesores situados en la oposición; son muchos peores momentos en los que se han vertidos críticas a su gestión, en su opinión poco fundamentadas, a través de terceros y que califica de "oposición visceral" en algún caso.

La especial sensibilidad del director impacta de pleno en su moral y estado de ánimo afectándole profundamente.

Profesoras próximas a los supuestos opositores, por cuestiones de trabajo en el mismo ciclo, consideran la especial "debilidad" de Miguel para llevar adelante las relaciones:

"Por ejemplo, sólo cuando se refiere a esas personas le he visto hacer un gesto de... ¡toma!, al grupo ese que viene de atrás, ese sustrato de años anteriores que han sido sus compañeros...".

Otra comenta más adelante: "Este año estoy más desconectada en cuanto al cotilleo. De todas formas mi posición ha sido muy especial por trabajar con ellos..., es que muchas veces, se le ve la especial debilidad que tiene Miguel en relación a esas personas. No tiene esa capacidad de decir que estoy por encima de ti, y no tiene ese estilo" (Entrevista profesoras, 12-12- 91).

Tuvimos la ocasión de hablar con 4 alumnos pertenecientes al ciclo superior y representantes de este colectivo en el Consejo Escolar, uno de ellos, además representante del Consejo Escolar Municipal.

La opinión de éstos sobre Miguel, va en la línea de considerarlo como un buen profesional de la enseñanza, pero al centrarse en su labor como director del centro no escatiman en elogios y lo presentan como una persona especialmente activa ocupándose de mil y una cosas. De paso, valoran el sentido de esta figura:

"Yo pienso que el director es el que más trabaja porque yo siempre que lo veo esta liado con papeles, que si llamda, que si..., y entonces él lleva un poco todo..., todo el colegio; que si necesita un sustituto, él tiene que buscarlo..., los materiales, todas esas cosas" (...)

"Sin él no se resolverían muchos problemas como ha habido aquí y si no estuviera él esto sería..., sin pagar, sin pedir cosas al Ayuntamiento y a la Delegación, sin hablar con la Delegación...(...) es que sin director yo creo que no funciona el Centro, porque el trabajo que tiene un director no lo tiene un profesor (...) es que con decir la palabra director ya sabemos que es una persona que tiene que dirigir, una persona que tiene que querer a todos y que si va a una reunión él tiene que ir representado a los veintisiete profesores y tiene que ver lo de alumnos, lo de material..., y yo creo que es un punto muy importante (...) Yo creo que sería muy interesante ir e investigar en realidad el trabajo que hacen" (Entrevista alumnos, 10-12-91).

En ningún momento le vimos sentado en la mesa y siempre nos dió la impresión de que allí no de despachaba nada

Una descripción del despacho de dirección queda recogida en el Anexo nº 8.

B) Algunos problemas y dificultades.

El desarrollo de la acción directiva queda perfectamente marcado en nuestro caso, por una especial relación del director con los asuntos relativos a su salud y estado en general. A lo largo de la misma, el grado de actividad y productividad queda afectado por el estado personal del director de forma significativa, mas de lo que podría pensarse.

Hay que precisar, ya lo hicimos en su momento, el hecho de ser la fase de realizaciones en la escuela, el curso 88-89, un período ausente de malestar, enfermedades o bajas en el director. En la misma medida, el curso 90-91, considerado como etapa de mantenimiento y momento donde se inicia cierta decaída en la actividad general del centro queda marcado por la existencia de dos bajas -una de ellas, a comienzos del curso-, de quince días por "enfermedad" del director.

Esta especial relación del director con la salud y la preocupación excesiva por su estado ha sido reconocida tanto por profesores como los padres con los que tuvimos la oportunidad de hablar con ellos.

Es un asunto por otra parte muy personal, no cabe duda, lo reconocemos, pero tiene su repercusiones notables sobre el ejercicio de la actividad directiva, de ahí nuestro interés y especial cuidado en su tratamiento. La opinión de profesores y padres confirman esta idea:

"Lo que a mi me parece es que Miguel tiene en cuestión teórica y como idea y capacidad para llevar la dirección, la lleva pero físicamente, es una persona de poco poder..., y entonces resulta que se ahoga" (Entrevista profesoras 12-12-91).

La conversación entre una madre de alumno, representante en el Consejo Escolar y el investigador, igualmente es ilustrativa:

Madre: "Yo lo único que le pasa es que a él lo encuentro muy recapacitado para llevar el colegio sí pero es que tiene unos momentos en que no se encuentra..., se encuentra..., (silencio)..."

Invest.: ¿Como agobiado, o cómo? Incapaz de...

Madre: Incapaz de saber desarrollar ese trabajo. A veces le veo yo, porque yo le he visto muchas veces a él mal, porque está de los nervios fatal, está malo de los nervios él y tiene sus bajas y sus altas y eso no lo sabe mucha gente pero yo sí lo sé porque yo lo sé, y entonces, en el momento en que tiene sus bajas pues se ve agobiado. Cuando recapacita para mi es una gran persona, pero yo como director, como persona y como profesor porque tiene tres cosas. Hay momentos en que sus bajas, padece de los nervios, toma su tratamiento, momentos en que se baja, se

queda..., pienso yo. Porque yo algunas veces lo he visto un poquito bajo de moral y le he dicho: usted se va tranquilamente" (Entrevista Madre de Alumno, representante en el Consejo Escolar, 16-12-91).

El contacto permanente y personal con el director propiciaba la posibilidad de conocer más detalles acerca de estas cuestiones. En este sentido, las notas de campo recogidas por el investigador a lo largo del proceso de investigación reflejan, asimismo, esa constante y preocupación por cuestiones de salud en el director. En ciertas ocasiones los contactos quedaron interrumpidos por encontrarse de baja. Otras veces, las propias impresiones durante los encuentros apoyaban estas afirmaciones:

"A lo largo de las últimas semanas viene arrastrando un problema de jaqueca que lo tiene un poco desconcertado. A partir de la baja que pidió en Febrero, el director no se encuentra del todo bien, no parece estar en forma. La dirección, al menos como pienso que él la entiende, es una tarea, en estos momentos, quizás demasiado exigente para el director. Desde el punto de vista psicológico lo encuentro apagado y débil " (Notas de campo, 2-05-91).

Hay que recordar, dentro de estas circunstancias la adicción a los fármacos, ya iniciada desde su etapa en la comarca de la Sierra. Tomar el tercer ansiolítico a las 13:00 era una práctica habitual en él, que pudimos comprobar personalmente.

Así pues, la gestión escolar y el ejercicio de la acción directiva se ve alterados en su transcurrir y desenvolvimiento por esta especial vinculación del director con su estado de salud, un estado de salud, que le obliga a abandonar temporalmente y con cierta frecuencia su actividad al frente de la escuela.

Una mirada pues a la gestión escolar vista por el propio director nos ofrece una imagen de una persona especialmente sensible desde el punto de vista de su salud. Este hecho refuerza la impresión de la enorme influencia y dependencia del director sobre su estado físico y mental.

La especial relación establecida entre el director y las cuestiones de salud llegaron hasta el punto de que en este curso 91-92, llevar a cabo unas gestiones para que el propio médico del pueblo fuera a la escuela a pasar consulta semanal. Así, de este modo negoció un horario con el facultativo para que éste pudiera desplazarse a la escuela a prestar sus servicios a los profesores. Empleando como espacio la sala

de profesores -por fin acondicionada para su habitabilidad-, del edificio viejo, el médico pasa consulta todos los jueves de 9'30 a 11.

Un enfoque retrospectivo podría descubrir una evolución de ese estado a lo largo de toda su etapa profesional en Los Rosales, sobre el que no hemos profundizado especialmente. De todos modos si podemos apuntar algunos datos.

Los inicios de su actividad como líder del grupo de renovación le sitúan en primera línea de trabajo y lucha durante los primeros momentos. En los años posteriores, a pesar de mantener un ritmo alto de rendimiento y actividad quedan circunscritos al ámbito del trabajo en el ciclo superior, una cuestión clave como ya sabemos en la vida de este centro.

Una vez accede a la dirección, al parecer goza de una buena salud; es la etapa de realizaciones y se trabaja intensamente. A partir del curso 90-91 hacen su aparición, con más frecuencia las bajas, y el director no se encuentra del todo bien como para asumir la dirección. Durante ese curso, viene arrastrando un problema personal surgido el verano y no termina de encajarlo del todo. La reflexión del director apunta en este sentido:

"Entonces yo me hago la crítica de que en ese tiempo estoy muy tocado; tengo problemas; estaba muy cerca Agosto que es cuando tengo un problema personal y entonces... vamos, me refiero desde el punto de vista de la dirección, pues yo me veo muy bajo, bajillo de moral, de fuerza y con un tanto por ciento, en relación al rendimiento, muy por debajo de mis posibilidades" (Entrevista 9-05-91).

Al comienzo del segundo trimestre el director presenta de nuevo la baja por quince días y la pérdida de ilusión en el ejercicio de la labor directiva es una realidad que no cambia hasta la llegada del tercer trimestre en el que se recupera el ritmo de trabajo y el director se encuentra algo más animado.

No cabe duda que el director le cuesta cada vez más serlo y el fantasma de la dimisión revoltea de nuevo por el centro.

En este tiempo el director frecuentemente alude al desgaste que origina el propio ejercicio de la actividad directiva y reflexiona sobre un tema asiduo en sus conversaciones: la dimisión.

Así, el director, considera el ejercicio de la actividad directiva muy vinculado con los aspectos de interrelación y comunicación; le preocupa especialmente, el modo en que dicho ejercicio condiciona el desarrollo de una relación humana, casi siempre, en sentido negativo:

"Yo creo que el tiempo..., a la labor dirigente la desgasta en todos los sentidos, en el sentido de ilusión, de fé, de confianza, la desgasta también en el sentido de comunicación y de creencias mismas; tu crees mucho cuando estás trabajando en algo y, cuando pasa el tiempo, como la gente no te responde siempre igual, tu empiezas a perder un poquito de creencia en lo que estás haciendo y el desgaste ese, propio del desgaste del poder, es algo que se vive, que se palpa, es perceptible perfectamente, pero a todos los niveles, a todos los niveles" (Entrevista 7-03-91).

En el transcurso de una sesión de trabajo, el director comentaba la existencia de estudios que muestran cómo las personas dedicadas a hacer terapia suele vivir alrededor de nueve o diez años menos que el resto de la población en igualdad de condiciones.

La tarea de desgaste es algo difícil de poder acotar en el tiempo puesto que forma parte del mismo, extendiéndose, como un virus, a lo largo de las experiencias diarias, en los detalles casi imperceptibles que el ejercicio de la gestión suele disponer.

Las dificultades y desgaste que conllevan la acción directiva van haciendo que el director, con el paso del tiempo interiorice, reduzca, atenué el grado de expansividad y apertura que caracteriza una disponibilidad y deseo de cambio. El director con el paso del tiempo iba perdiendo su implicación con la realidad, "quedándose con menos", con unos cuantos detalles, como expresaba el texto que encabeza este apartado...

"Esto de empezar a liderar, a coordinar para bien de la gente..., eso ya se acabó. Ya no le hago más una sonrisa, ni una gracia a nadie, ni le monto una técnica psicolingüística especial para llevarle al huerto para que trabaje en un proyecto de innovación. Yo voy a trabajar en esto ¿tú quieres trabajar conmigo?. Bien; ¿tu no?, vale; tu para allá, yo para acá. Somos tres, pues somos tres" (Entrevista 30-05-91).

Por otro lado otra cuestión sobre la que es preciso puntualizar algunos detalles, es la reflexión del director sobre un tema estrechamente relacionado, si no en su totalidad, sí en gran parte, con el proceso de desgaste en la acción directiva. Nos referimos a la dimisión.

Los centros escolares dadas sus peculiaridades y rasgos propios, se convierten en escenarios idóneos para el estudio de procesos vinculados con

procesos de dimisión y sucesión en su seno, sobre todo, aquellas vinculadas con el equipo directivo y muy especialmente, con su director, como podemos suponer.

En nuestro caso el tema de la dimisión en el director debe contemplarse, a nuestro juicio, desde dos perspectivas fundamentalmente:

La primera se refiere a la conceptualización de la dimisión, como un proceso natural, no episódico o extraño, fruto de una concepción de la acción directiva determinada.

En segundo lugar, podríamos entender hablar de dimisión, como consecuencia de la falta de alicientes e ilusiones, o el deseo de cambio de actividad fruto del propio desgaste que todo ejercicio de poder acarrea tras de sí.

Pues bien, sobre ambos ejes podemos interpretar la idea de la dimisión, en nuestro caso.

El director entiende en ejercicio de la acción directiva como una actividad con alto grado de responsabilidad en la que hay que hacer las cosas bien, en todos los aspectos. Alude a cuestiones de ética profesional, a la hora de justificar la dimisión. Si no se hacen bien las cosas, si no se atienden a las demandas de la situación o ha existido un error grave durante la gestión, es necesario dimitir.

Por ejemplo, en el curso 89-90, el director presentó su dimisión por no haber existido una gestión adecuada respecto al cambio de jornada ocasionado por problemas en la ampliación del edificio nuevo.

Esta dimisión ya estaba escrita y redactada desde el primer día que accedió a la dirección.

La forma de entender la acción directiva contempla de forma natural la posibilidad de la dimisión.

En el ejemplo anterior, las reacciones del exterior no se hicieron esperar, tanto a nivel de ayuntamiento (el alcalde argumenta que en un puesto de responsabilidad algunos errores son inevitables) como de la administración educativa (no se la aceptan). En las escuelas, incluso aquellos profesores críticos con su gestión consideran que no existe motivo para ello.

Con ello, el director parece dar a entender, la necesidad de contar con el reconocimiento y apoyo por parte de los otros para el ejercicio de su gestión.

En la misma línea nuestros resultados coinciden con trabajos como los de Gun y Holdaway (1986): estudiaron las conductas de satisfacción en el trabajo de los directores, analizando el sentimiento de realización como variable dominante, comprobándose una correlación positiva, en primer lugar, con el reconocimiento por parte de los otros y, en un segundo término, con las actitudes, moral y conducta de profesores y alumnos.

Un segundo aspecto desde el que abordar el tema de la dimisión tiene que ver con la "huella" que deja el propio ejercicio de la acción directiva. La gestión escolar como actividad lleva tras de sí muchos sinsabores que, en el caso del director, dada su especial sensibilidad, le afectan con más virulencia. La considerable energía utilizada le deja paralizado e incapaz de reponerse a tiempo hasta el punto de considerar en cierta ocasión que la dirección atenta contra su estado de salud.

Esta circunstancia se aprecia con más nitidez, a medida que transcurre el período de gestión. En el curso 90-91, después de las dos bajas producidas parece apreciarse más que en otros momentos la insistencia en abandonar el cargo, hasta el punto de tener pensado y difundido a un círculo reducido de profesores su intención de dimitir. Esto supondría una renovación del equipo directivo para el próximo curso.

Durante el tercer trimestre de ese curso, la dimisión es un tema habitual de conversación con el investigador, sobre todo fuera del recinto escolar. En este tiempo, el director trata de encontrar una ocasión idónea para comunicar su intención de dimitir en el transcurso de alguna reunión o encuentro colectivo con el profesorado:

"Tengo previsto aprovechar una ocasión en que el claustro se reúna y aprovechar una situación que me permita lanzar la idea a nivel general y de forma definitiva, y en eso estoy. Tengo algunas fechas como la del trece pero... no está claro. Los jueves están funcionando ahora con sus cosas y no hay ningún tipo de reunión en la que pueda plantearse la dimisión, pero intentaré aprovechar una situación que se me dé para anunciarlo" (Entrevista 9-05-91).

Lo cierto es que un mes más tarde, concretamente, el jueves 27 de Junio, último día de curso, día de despedida y fecha de celebración del último claustro fue elegido como el día "D", para anunciar de nuevo la dimisión.

Esta vez, no era por cuestiones puntuales relacionadas con fallos en la gestión; ahora había que atender más al proceso, tocar fondo y entender la decisión como fruto del desgaste y cansancio.

Aquel día el investigador asistió al claustro; sin bolígrafo, grabadora, bloc de notas..., desprovisto de todo, nos dedicamos simplemente a observar. (Para recoger más información y detalles de la reunión puede verse las notas de campo correspondientes al día 27-06-91).

A raíz de un comentario hecho por el director, posteriormente, en el café dos profesores hacen algunas observaciones sobre ello. A la vuelta del café el director toam de nuevo la palabra para dar explicaciones sobre lo sucedido

"En el último momento de la intervención y sorpresivamente, anuncia su dimisión como director, bajo la sorpresa, el murmullo y los comentarios en la sala" (Notas de campo, 27-06-91).

Después, del claustro se celebró la comida fin de curso. En el brindis un profesor expresó su deseo de que al director no se le aceptase la dimisión. Estuvimos sentados con él pero decidimos evitar comentar al respecto; no era el momento y además había que esperar.

De lo que estábamos seguros es que un tiempo nuevo se auguraba para el próximo curso, desde el punto de vista de la gestión, aunque las vacaciones de verano pudieran actuar restaurando las heridas y reponiendo energías.

6.3.5 Tiempos de incertidumbre y espera: ¿la emergencia de un nuevo contexto para el cambio?.

Tras el paréntesis del verano, el comienzo del curso 91-92, es inminente. La verdad es que después de aquel claustro un tanto extraño no tuvimos contactos con el director. Tan sólo una carta escrita por el investigador a principios del mes de Julio en la que nos despedíamos de "otra forma" pero sin alusiones a la decisión de dimitir.

¿Que iba a pasar en este curso prácticamente a las puertas?. No teníamos noticias de si el director presentó o no la dimisión a la Delegación. Sabíamos su

anuncio, pero no constancia de su tramitación. ¿Qué pasa con la dirección?. Tan sólo estábamos seguros de una cosa. Un miembro del equipo directivo anterior se trasladaba a otra localidad. Concretamente, la Secretaría del equipo de Miguel, debía ser sustituida por otro profesor del claustro.

Una llamada telefónica a Jaime, el jefe de estudios, a comienzos de curso evidencia, aparte de los problemas originados en esa fecha, que el director, al parecer asume "en funciones" las tareas organizativas y, aparentemente funciona como director.

Esto no significaba que hubiese retirado su propuesta de dimisión. Lo más seguro es la existencia de algún tipo de contacto con la Delegación. Hay que hacer constar, que el plazo para la permanencia de Miguel al frente de la dirección no expiraba hasta Junio de 1992, ya que el curso 88-89, no se considera por las circunstancias apuntadas como parte de los tres años pertinentes. Por otro lado, la tónica hasta el momento es denegar las dimisiones basadas en razones personales.

No cabe duda que el año 1991, sobre todo, a partir de los meses Mayo-Junio, son tiempos de incertidumbre y espera desde el punto de vista del desarrollo del proceso de gestión escolar. Tras la aparente normalidad con la que suelen desenvolverse las tareas, el director da la impresión de sentirse cada vez menos como tal, y junto a reflexiones sobre su posible dimisión aparece un asunto colateral sobre el que suele insistir mucho: la sucesión en el cargo.

El director en estos tiempos tiene ganas de marcharse; se encuentra cansado y desilusionado con el ejercicio de la acción directiva; no obstante esta situación no le exime mostrar cierta preocupación e inquietud por lo que pueda venir en adelante.

Es una cuestión más bien personal que conocen tan solo los más allegados a su círculo. De hecho el equipo directivo no se ha reunido de cara a organizar el proceso de sucesión en la dirección, pero la preocupación existe. Junto a la firmeza en el deseo de dimitir se oculta cierta inquietud por la incertidumbre que pueda generarse...:

"Entonces, en el tercer trimestre la dimisión está firme en mi pensamiento pero también con esa recuperación de fuerza y ánimo comienzo a valorar lo que podría ser el centro si mi aquí. También se evalúa la salida de personal que va a ver durante el curso que viene. Se que el centro va a quedar, prácticamente sin personal capacitado, cualificado o que simplemente tenga como bagaje la

experiencia en el centro, que no lo hay..., y entonces eso te cre una serie de dudas tremendas." (Entrevista 9-05-91).

El director no encuentra un candidato adecuado para la suplencia en el cargo. Si hay alguien que podría sustituirle, podría ser el jefe de estudios el cual no desea continuar si Miguel abandona el cargo.

El equipo directivo ahora, pasa por momentos de dudas e incertidumbre por la ausencia de candidatos y por las repercusiones derivadas del posible cambio.

Los meses de Mayo y Junio de 1991, previos a la finalización del curso estuvieron presididos por este ambiente cargado de incertidumbre. Durante las conversaciones y charlas informales se hablaba siempre de lo mismo. Nosotros mismos estuvimos trabajando en la preparación para la sucesión en el cargo, analizando y desmenuzando una a una las propuestas y estrategias posibles. La verdad es que no supimos encontrar una solución aceptable para el director y para la escuela.

El director, de todas formas, para el curso próximo, esto es el 91-92, tenía otros pensamientos otros deseos, más cercanos a su tarea como docente, a su aula y sus alumnos, y al grupo más allegado y cercano a él. El director no se ve como tal y expresa de un modo frío y pensimista, los tiempos que pueden avecinarse. Aquel día se encontraba especialmente crítico:

"Nos convertiremos en un colegio como otros, como muchísimos, sin prestigio, sin influencias, sin capacidad..., no habrá jefe de estudios aunque exista uno con ese nombre, habrá una secretaria que rellenará papeles, entonces la gente hará lo que quiera, estrán mirando el calendario para ver cuántos mese hay, se montarán dos o tres comedillas, a las cuales no pienso asistir, pero que como centro de formación..., pero ni me da pensa ni nada, casi ni lo considero, me da igual, ya no me siento ligado...(silencio). Esa es la cuestión. El colegio no queda ni peor ni peor; mejor es imposible, porque ahora, los pivotes básicos del centro sono Jaime y yo. En el momento en que estos dos puntales dejen de afianzar ese edificio, esto se viene al traste." (Entrevista 30-05-91).

El tiempo transcurrió y el mes de Septiembre estaba aquí. Hubo un silencio, administrativo y de todo tipo, para los miembros de la escuela, después de que el director comunicara su intención de dimitir en aquel claustro del 27 de Junio, pero cuando llegó el curso, seguía en su puesto, poniendo las cosas en funcionamiento, precisamente en unos comienzos un tanto problemáticos.

Destacaríamos como temas más relevantes, la llegada al centro de un contingente de profesores nuevos, con cierta experiencia en la docencia pero jóvenes, gran parte de ellos con destino definitivo. Por otro lado, se esperaba el curso próximo el traslado de dos profesores especialmente críticos con la gestión desarrollada por este equipo directivo. Al final tan sólo se marchó uno.

Un grupo de profesores, aproximadamente cinco tuvieron que pedir la baja -algunos ni siquiera llegaron a incorporarse-, ocasionando graves problemas de organización, en estos momentos iniciales.

Al final del mes de Septiembre, la "maquinaria" de la escuela no está aún puesta en funcionamiento; siempre quedan asuntos pendientes por resolver. Otro hándicap para un director que no quería serlo fue, la baja por asuntos propios del Jefe de Estudios durante un mes. A eso debemos unirle la incorporación de una profesora nueva al puesto de Secretaría.

Algunas reflexiones extraídas de las notas de campo intentan presentar una imagen de lo que ocurre en la escuela:

"Hoy es un día que encuentro especialmente tenso. Estamos a 24 de Octubre pero da la impresión de que aún no ha quedado definitivamente ajustado el engranaje que pone en marcha la actividad en el Centro. Miguel está..., se encuentra especialmente nervioso; va de un sitio para otro... Cuando tenemos un momento, me suelta tres o cuatro incidentes en los que valora la escasa disponibilidad y responsabilidad del profesorado para asumir ciertos compromisos. Fundamentalmente se centra en el tema de la jornada continuada. Son los últimos días para la presentación del Plan de Centro y su posterior aprobación por el Consejo Escolar".

Desde el punto de vista del Equipo Directivo, la organización de los talleres y horas de permanencia en el Centro, deja mucho que desear. Los incidentes a los que aludía se relacionan con esto. Ante tal avalancha de asuntos, con ese movimiento, idas y venidas, decidí no llevar adelante el plan de trabajo previsto para hoy y me puse a trabajar con ellos, en la ordenación y encuadernación de los documentos para la edición del Plan de Centro. Sobre todo con Jaime, dedicamos, prácticamente toda la mañana a esta tarea. Mientras, Miguel por otro lado, seguía con sus actividades, llamadas telefónicas y desplazamientos. No pude acercarme a hablar con algún profesor nuevo pues, prácticamente no hubo tiempo para nada más. (Notas de Campo 24-10-91).

En este ambiente un tanto desconcertante, característico de las primeras semanas, el director -porque seguía siéndolo-, asume sus funciones y trabaja para poner en funcionamiento a la escuela. La impresión obtenida es que parece encontrarse en buena forma y en cierto modo ha recuperado algunas energías para su última etapa al frente de la misma.

El director, a pesar de seguir desarrollando sus funciones se le aprecia en otra actitud mucho más distante, la dirección le resulta en cierto sentido indiferente, circunstancia que le permite reflexionar y valorar sobre su gestión en todo este tiempo, sobre la acción directiva y el sentido de la dirección escolar. Este tipo de conducta suele aparecer cuando alguien se encuentra esperando que pase un tiempo que considera ya acabado.

El director pasa por unos momentos de espera y transición en su actividad profesional, pero el ejercicio de la reflexión le lleva, de nuevo al terreno movedizo, a la duda e incertidumbre sobre su papel en el centro. Entra en el terreno de las valoraciones sobre su gestión y critica el hecho de organizar un modelo de dirección de corte presidencialista, y muy presencial, en el sentido de presencia física, lo que aumenta la dependencia de la gente en la solución de problemas y toma de decisiones. Igualmente critica la falta de previsión y preparación para la sucesión ya que la entiende como una tarea muy importante de cualquier equipo directivo...

El director se encuentra esperando pero no sabe lo que puede pasar. La incertidumbre es grande y esta falta de previsión le preocupa ostensiblemente.

"...tengo ese temor de que aquí a cinco o seis meses, cuando dejemos esto, el colegio pues, no sé..., no sé qué línea va a tomar ni que va a pasar, si se va a estancar o va a progresar o se va a venir abajo..., la verdad es que no lo sé, no tengo ni idea y eso me produce mucho miedo" (Entrevista 19-12-91).

Lo que al parecer tiene claro es la mejora de su salud en general si deja la dirección, a pesar de que ésta ha impactado profundamente desde el punto de vista tanto personal como profesional.

En definitiva, la escuela se encuentra en la actualidad, en este curso 91-92 atravesando una fase de incertidumbre a la espera de que finalice legalmente el período de legislatura de este equipo directivo. Nos encontramos en estos momentos suerando el ecuador del curso académico y la escuela sigue adelante. Hay algunos datos que pueden arrojar ciertas perspectivas alagüeñas de futuro.

Por ejemplo, la entrada de profesores nuevos, jóvenes y con destino definitivo ha impactado en cierto sentido en la vida de la escuela. Un grupo considerable se ha

incorporado al Ciclo Superior y ya conocemos la tradición del mismo y su proyección en el conjunto de la escuela, no sólo desde el punto de vista de la gestión.

Por otra parte parece percibirse un cambio en el ambiente general del Centro hacia una mayor disponibilidad y coordinación en las tareas y actividades escolares entre los profesores y los edificios.

A pesar de haber finalizado el trabajo que ahora presentamos, la presencia del investigador en el Centro continúa. Como consecuencia de la experiencia institucional desarrollada, de la que tuvimos oportunidad de comentar en el capítulo 5, se ha constituido un Seminario Permanente en el cual estamos inscritos. Ello nos permite continuar el contacto, el trabajo y la colaboración en este Centro, y en cierta medida, posibilitará la continuación desde el punto de vista de la investigación.

Nos parece interesante abordar un período de transición como el que se avecina, tras el fin de la etapa de Miguel como director del centro y lo cierto es que en estos momentos no estamos seguros de responder adecuadamente a la cuestión que forma parte del título de este apartado, es decir, no sabemos si se avecina un nuevo contexto para el cambio, porque en el fondo no estamos aún seguros de que el director, Miguel vaya a dejar la dirección. El tiempo dará la razón.

REFERENCIAS

Atkinson, P. (1990). **The ethnographic imagination: textual constructions of reality**. London: Routledge.

Atkinson, P. (1991). Supervising the text. **Qualitative Studies in Education**, 4 (2) 161-174.

Ball, S.J. (1989). **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós/MEC.

Bartlett, L. (1991). The dialectic between theory and method in critical interpretive research. **British Educational Research Journal**, 17 (1) 19-33.

Bates, R.J. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 23 (4) 79-115.

Bell, J. (1987). **Doing your research project**. Milton Keynes: Open University Press.

Chilcott, J. (1987). Where are you coming from and where are you going?. The reporting of ethnographic research. **American Educational Research Journal**, 24 (2) 199-218.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós/MEC 195-302.

Everhart, R.B. (1988). **Practical ideology and symbolic community: An ethnography of schools of choice**. London: Falmer Press.

Gibb, W. (1985). The cycle of cultural evolution in organizations. En Kilmann, R.H. (Ed). **Gaining control of the corporate culture**. San Fco: Jossey-Bass 200-229.

Goldring, E.B. (1989). **Principals, parents and administrative superiors: interactions of power and influence**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.

Gunn, J.A. y Holdaway, E.A. (1986). Perceptions of effectiveness, influence, and satisfaction of senior high school principals. **Educational Administration Quarterly**, 22 (2) 43-62.

Hargreaves, A. (1986). **Two cultures of schooling: The case of middle schools**. London: Falmer Press.

Harling, P. (1984). School decision-making and the primary headteacher. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press 221-229.

Holt, M. (1990). Managing curriculum change in a comprehensive school: conflict, compromise and deliberation. **Journal of Curriculum Studies**, 22 (2) 137-148.

Hord, S.M., Rutherford, W.L., Huling-Austin, L. y Hall, G. (1989). **Taking charge of change**. Austin: ASCD, Southwest Educational Development Laboratory.

Hughes, M. (1988). Leadership in professionally staffed organisations. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management**. Milton Keynes: Open University Press 3-27.

Kmetz, J.T. y Willower, D. (1982). Elementary school principals' work behavior. **Educational Administration Quarterly**, 18 (4) 62-78.

Leithwood, K.A., y Stager, M. (1987). **Differences in problem-solving processes used by moderately and highly effective principals**. Documento Fotocopiado. Centre for Principal Development. OISE, Canada.

Nord, W.R. (1985). Can organizational culture be managed?. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture**. San Francisco: Sage Pub 187-196.

Smith, L.M. y otros. (1987). **The fate of an innovative school**. London: Falmer Press.

Van Maanen, J. y Barley, S.R. (1985). Cultural organization: fragments of a theory. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture** CA: Sage Pub 31-53.

Weaver, A. (1987). Leadership succession: reflections of a new principal. **Journal of research and development in education**, 20 (4) 1-11.

Weindling, D. y Earley, P. (1987b). First years of headship. Towards better practice. **Educational Research**, 29 (3) 202-212.

Weindling, D. y Earley, P. (1987a). **Secondary headship: the first years**. Berkshire: NFER-NELSON.

Weindling, D., Earley, P. y Glater, R. (1988). Two new headteachers introduce change: A case study from England. En Hopkins, D. (Ed). **Improving the quality of schooling**. London: Falmer Press.

Wilson, B., Corbett, D. y Aducci, L. (1990). **District leadership for restructuring**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

BIBLIOGRAFIA

- Acker, S. (1990). Teachers' culture in an English Primary School: continuity and change. **British Journal of Sociology of Education**, 11 (3) 257-273.
- Achilles, C.M. (1987). A vision of better schools. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 17-37.
- Adelman, C. (1985). Who are you? Some problems of ethnographer culture shock. En Burgess, R. (Ed): **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press, 21-36.
- Adelman, C., Jenkins, D. y Kemmins, S. (1984). Rethinking case study. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 93-102.
- Adorno, T.W. (1966). Sobre estática y dinámica como categorías sociológicas. En Adorno, T.W. **Sociologica** Madrid: Taurus 295-317.
- Alfonso, R.J. (1986). **The unseen supervisor: organization and culture as determinants of teacher behavior**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Allen, R.F. (1985). Four phases for bringing about cultural change. En Kilman, R.H. y otros. **Gaining control of the corporate culture** San Fco: Jossey Bass 332-350.
- Allinson, D.J. (1983). Toward an improved understanding of the organizational nature of schools. **Educational Administration Quarterly**, 19 (4) 7-34.
- Anderson, E.M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. **Journal of Teacher Education**, 1 (39) 38-42.
- Anderson, G.L. (1989). **Invisibility, legitimation, and school administration: The study of non-events**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.

- Anderson, G.L. (1989). **Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions.** *Review of Educational Research*, 59 (3) 249-270.
- Anderson, G.L. (1988). **A legitimization role for the school administrator: A critical ethnography of elementary school principals.** Ohio State University: Unpublished doctoral dissertation.
- Anderson, G.L. y Kelley, D.M. (1987). **Negotiating organizational reality: On the mutual validation of research outcomes.** Annual meeting of the A.E.R.A., Washington, DC.
- Anderson, N. y King, N. (1991). **Managing innovation in organizations.** *Leadership and Organization Development Journal*, 12 (5) 21-31.
- Anderson, S.E. (1990). **Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Andrews, R. Bason, M. y Bason, M. (1991). **Instructional leadership: supervision that makes a difference.** *Theory into Practice*, 30 (2) 97-101.
- Angus, L.B. (1986). **Developments in ethnographic research in education: from interpretive to critical ethnography.** *Journal of Research and Development in Education*, 20 (1) 59-67.
- Angus, L.B. (1988). **School leadership and educational reform.** Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Angus, L.B. (1989). "New" leadership and the possibility of educational reform. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership.** London: Falmer Press 63-92.
- Angus, M. (1990). **Making better schools: devolution the second time around.** Annual meeting of the A.E.R.A, Boston.
- Antúñez, S. (1991). **La formación inicial y permanente.** *Cuadernos de Pedagogía*, 189 Febrero 12-15.

-
- Apfelbaum, E. y Hadley, M. (1986). Reflections on and initial case study investigation of contemporary women leaders. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership**. New York: Springer-Verlag 199-222.
- Area, M. y Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. **Curriculum**, 1 51-78.
- Arends, R.I. (1990). Connecting the University to the School. En Joyce, B.(Ed). **Changing school culture through staff development** Alexandria: ASDC.
- Argyris, C. (1982). How learning and reasoning processes affect organizational change. En Goodman, P.S. y otros. **Change in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass 47-86.
- Argyris, C. y Schön, D. (1985). Evaluating theories of action. En Bennis, W., Benne, K., Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt, Rinehart and Winston 108-117.
- Astuto, T.A. y Clark, D.L. (1986). Achieving effective schools. En Hoyle, E. y McMahon, A.(Eds). **The management of schools**. World Year Book Education. New York: Kogan Page 57-72.
- Atkinson, P. (1990). **The ethnographic imagination: textual constructions of reality**. London: Routledge.
- Atkinson, P. (1991). Supervising the text. **Qualitative Studies in Education**, 4 (2) 161-174.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (1986). Bread and dreams or bread and circuses?. A critique of "case study" research in education. En Hammersley, M. (Ed). **Controversies in classroom research**. Milton Keynes: Open University Press 238-255.
- Atwater, L. Penn, R. y Rucker, L. (1991). Personal qualities of charismatic leaders. **Leadership and Organization Development Journal**, 12 (2) 7-10.
- Austin, G., y Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: an international survey. **School Organization**, 10 (2&3) 167-178.
- Auton, S. (1986). **Principal preparation program: knowledge, skills, and school culture**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.

- Averch, H.A. y otros (1972). **How effective is schooling? A critical review and synthesis of research findings**. Santa Mónica: The Rand Corporation.
- Avi-Itzhak, T., y Ben-Peretz, M. (1987). Principals' leadership styles as change facilitators in curricular related activities. **The Journal of Educational Administration**, 25 (2) 1-17.
- Ayers, J.B. (1988). Teacher education follow-up evaluation: how to do it?. En Gephart, W.J. y Ayers, J.B. **Teacher Education Evaluation** Boston: Kluwer 85-110.
- Bacharach, S.B., y Shedd, J.B. (1989). Power and empowerment: the constrain myths and emerging structures of teacher unionism inan age of reform. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 139-160.
- Bacharach, S.B., y otros (1990). The dimensionality of decision participation in educational organizations: the value of amulti-domain evaluative approach. **Educational Administration Quarterly**, 26 (2) 126-167.
- Baldrige, J.V. y Deal, T.(Eds.) (1983). **The dynamics of organizational change in education**. Berkeley: McCutchan.
- Ball, S.J. (1989). **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ball, S.J. (1990). **La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas**. Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Ball, S.J. (1984). The case study research in education. En Hammersley, M. (Ed). **The ethnography of schooling: methodological issues** Chester: Bemrose Press 77-104.
- Ball, S.J. y Goodson, I. (Eds) (1985). **Teachers lives and carees**. London: Falmer Press.
- Bamburg, J.D. y Andrews, R.L. (1990). **Instructional leadership, school goals, and student achievement: exploring the relationship between means and ends**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Banathy, B.H. y Jenks, C.L. (1990). **The transformation of education: by design**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

-
- Barner, D.K., y Blasingame, J.W. (1988). Towards a developmental paradigm of leadership. **Leadership and Organizational Development Journal**, 9 (4) 7-16.
- Barnett, B.G. (1988). **Adapting PAL activities for administrative preparation and inservice training programs**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Barnett, B.G. (1987). Using reflection as a professional growth activity. En Greenfield, W. **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 271-287.
- Barnett, B.G. y Brill, A.D. (1990). Building reflection into administrative training programs. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3 (2) 179-192.
- Barry, G. (1985). A futuristic cognitive view of leadership. **Educational Administration Quarterly**, 21 (1) 7-27.
- Barth, R.S. (1988). School: A community of leaders. En Lieberman, A.(Ed). **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press 129-147.
- Barth, R.S. (1988 b). Principals, teachers, and school leadership. **Phi Delta Kappan** May 639-642.
- Bartlett, L. (1991). The dialectic between theory and method in critical interpretive research. **British Educational Research Journal**, 17 (1) 19-33.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. **Educación**, 10 51-78.
- Basse, M. (1984). Pedagogical research: on the relative merits of search for generation and study of single events. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 103-123.
- Bass, B. (1985). **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press.
- Bastin, R. (1985). Participant observation in social analysis. En Walker, R. (Ed). **Applied qualitative research**. Vermont: Gower
- Bates, R.J. (1986). Toward a critical practice of educational administration. En Sergiovanni, T. y Corbally, J.(Eds). **Leadership and organizational culture**. Illinois: Univ Illinois Press 260-275.

- Bates, R.J. (1987). Corporate culture, schooling, and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 23 (4) 79-115.
- Bates, R.J. (1988). Is there a new paradigm in educational administration ?. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Bates, R.J. (1988). **Evaluating schools: a critical approach**. Geelong: Deaking University Press.
- Bates, R.J. (1989). Leadership and the rationalization of society. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership**. London: Falmer Press (capt.5).
- Becker, D.F. (1990). **Relationships between achievement growth rates ans school system, staff, and community characteristics**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Beckhard, R. (1988). **Desarrollo organizacional: estrategias y modelos**. Madrid: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Begley, P., y Leithwood, K. (1990). The influence of values on school administrator practices. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3 (4) 337-352.
- Bell, G.H. (1985). INSET: five types of collaboration and consultancy. **School Organization**, 5 (3) 247-256.
- Bell, J. (1987). **Doing your research project**. Milton Keynes: Open University Press.
- Benne, K.D. (1985). The current state of planned changing in persons, groups, communities, and societies. En Bennis, W., Benne, K., Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt, Rinehart and Winston 68-82.
- Bennis, W. (1986). Transformative power and leadership. En Sergiovanni, T. y Corbally, J.(Eds). **Leadership and organizational culture** Illinois: Univ Illinois Press 64-72.
- Bennis, W. (1973). **Desarrollo organizacional: su naturaleza, sus origenes y perspectivas**. Mexico: Fondo Educativo Interamericano.
- Bennis, W.G., Benne, K.D., Chin, R. (1985). **The plannig of change**. New York: Holt, Rinehart and Wiston.

-
- Bensimon, E.M. (1989). **New presidents' initial actions: Transactional, transformational, or "trans-vigorative" leadership ?** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Berg, P. (1985). Organization change as a symbolic transformation process. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture** CA: Sage Pub pp 281-299.
- Berry, B. y Ginsberg, R. (1990). Creating lead teachers: from policy to implementation. **Phi Delta Kappan**, April 617-624.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1989). Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos** Barcelona: MEC/Paidós 93-148.
- Birnbaum, R. (1989). Presidential succession and institutional functioning in higher education. **Journal of Higher Education**, 60 (2) 123-135.
- Bjork, L.G. (1990). **Effective schools-effective superintendents: The emerging instructional leadership role.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Blackmore, J. (1989). Educational leadership: a feminist critique and reconstruction. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership.** London: Falmer Press 93-129.
- Blank, R.K. (1988). Improving research on teacher quality in science and mathematics: report of a symposium of scientists, educators, and researchers. **Journal of Research in Science Teaching**, 25 (3) 217-224.
- Blase, J.J. (1989). **Some negative effects of principal's control-oriented political behavior: the teacher's perspective.** Documento Fotocopiado.
- Blase, J.J. (1989). The micropolitics of the School: The everyday political orientation of teachers toward open school principals. **Educational Administration Quarterly**, 24 152-177.
- Bloomer, R.G. (1984). The role of the head of department: Some questions and answers. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership.** London: Falmer Press 265-287.
- Blumberg, A. (1987). The work of principals: A touch of craft. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership.** Boston: Allyn and Bacon 38-55.

- Blumberg, A. y Greenfield, W. (1986). The effective principal. Perspectives on school leadership.** Boston: Allyn and Bacon.
- Blum, R.E. y Butler, J. (Eds) (1989). **School leader development for school improvement.** Leuven: ACCO.
- Blum, R.E. y otros. (1987). Leadership for excellence: Research-based training for principals. **Educational Leadership**, 45 (1) 25-29.
- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Boston: Allyn & Bacon.
- Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development** Alexandria: ASDC.
- Bolam, R. (1988). **The Role of a national agency and the United Kingdom Context.** Bristol: National Development Centre for School Management Training.
- Bolin, F.S. (1989). Empowering leadership. **Teachers College Record**, 91 (1) 81-96.
- Bolman, L.G. y Deal, T. (1984). **Modern approaches to understanding and managing organizations.** San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Bolster, S.J. (1989). **Vision: communicating it to the staff.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Bollen, R. (1987). School-Based Review in the context of educational policy. En Hopkins, D. (Ed) **Improving the quality of schooling.** London: Falmer Press 21-27.
- Bollen, R. y Robin, D. (1985). School improvement contex. En Van Velzen, W.G. y otros. **Making school improvement work.** ACCO: Leuven 69-95.
- Borrell, N. (1989). **Organización escolar.** Barcelona: Humanitas.
- Bossert, S.T. (1986). Instructional management. En Hoyle, E. y McMahon, A.(Eds). **The management of schools.** Wordl Year Book Education. New York: Kogan Page 112-124.
- Bossert, S.T. y otros. (1982). The instructional management role of the principal. **Educational Administration Quarterly**, 18 (3) 34-64.
- Bottomore, T. (1976). **La sociología marxista.** Madrid: Alianza.

-
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). **La reproducción**. Barcelona: Laia.
- Branson, R.K. (1987). Why the schools can't improve: The upper limit hypothesis. **Journal of Instructional Development**, 10 (4) 15-26.
- Branson, R.K. (1990). **Schoolyear 2001: bold alternatives for Florida's schools**. Documento fotocopiado.
- Branson, R.K. (1990). **Alternative models of schooling: Budget reallocation and policy change**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Bratlie, M.P. (1987). **The conversion of teachers: Principal influence and teacher autonomy**. Documento fotocopiado.
- Bredeson, P.V. (1985). An analysis of the metaphorical perspectives of school principals. **Educational Administration Quarterly**, 21 (1) 29-50.
- Brigley, S. (1990). Critical paradigms: some problems of implementation. **British Educational Research Journal**, 16 (1) 29-40.
- Bromley, D. (1986). **The case-study method in psychology and related disciplines**. New York: John Wiley and Sons.
- Brooks, M. (1991). **Paradoxes confronting the change agent**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Brown, P. (1989). A research desing perspective for career ladder plans. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 2 (3) 261-270.
- Brown, R. Constable, H. y Williams, R. (1990). Exploratory group technique: an approach to sensitising school-focused research. **British Educational Research Journal**, 16 (1) 19-27.
- Bruining, G. y Van der Vegt, R. (1987). Implementing complex innovations: desingn considerations for an educational intervention. En Leithwood, K.A. y otros. **Preparing school leaders for educational improvement**. London: Croom Helm 155-184.

- Bryant, M.T. (1990). A study of administrative expertise in participant performance on the NASSP Assessment Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (4) 353-363.
- Buckley, J. (1985). *The training of secondary school heads in Western Europe*. Oxford: NFER-NELSON.
- Burguess, R. (1984). Keeping a research diary. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 198-205.
- Burguess, R. (Ed). (1989). **The ethics of educational research**. London: Falmer Press.
- Burguess, R. (Ed). (1985). **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press.
- Burke, W.W. (1988). **Desarrollo organizacional: punto de vista normativo**. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Burlingame, M. (1987). Images of leadership in effective schools. En Greenfield, W.D.(Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 3-16.
- Butt, R. (1989). An integrative function for teachers' biographies. En Milburn, G. y otros (Eds). **Reinterpreting curriculum research: images and arguments**. London, Ontario: Falmer Press and Althouse Press.
- Butt, R. (1990). Autobiographic praxis and self-education: from alienation to authenticity. Documento Fotocopiado..
- Butt, R. y Raymond, D. (1989). Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. En Huberman, M. (Ed). **Research on teachers' professional lives International Journal of Educational Research**, 13 403-420.
- Butt, R., Raymond, D. y Townsend, D. (1990). **Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston MA.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). **Autobiographic Praxis: Studying the formation of teachers' knowledge (Notes 1,2)**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

-
- Butt, R., Townsend, D. y Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 255-268.
- Calderhead, J. (1986). **La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado.** Congreso Internacional sobre Pensamiento de Profesores y Toma de Decisiones, La Rábida 19-21 Junio.
- Caldwell, W.E. y Lutz, F. (1978). The measurement of principal rule administration behavior and its relationship to educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 14 (2) 63-79.
- Caluwé, L. de, Marx, E. y Petri, M. (1988). **Schooldevelopment: models and change.** Leuven: ACCO.
- Campbell, J. (1990). Inside lives: the quality of biography. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds). **Qualitative research in education: focus and methods.** London: Falmer Press 59-75.
- Campbell, p. y Southworth, G. (1990). **Rethinking collegiality: Teachers' views.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Carbonell, J. (1990). **La reforma educativa... a lo claro.** Madrid: Popular.
- Carlson, R. (1989). School counselors and school organizations: what is the nature of their connection?. *The School Counselor*, 37 (1) 7-14.
- Carrera Gonzalo, M^a. J. (1988). **La institucionalización de la investigación-acción y la mejora de la calidad de los centros educativos.** Ponencia presentada al Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: curriculum theorizing in the life history of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) 301-320.
- Castle, S. (1989). The role of administrators. En Varios. **Facilitating school reform : new roles for participants in the change process.** AERA, San Fco.
- Cavalli, L. (1986). Charismatic domination, totalitarian dictatorship, and plebiscitary democracy in the twentieth century. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership.** New York: Springer-Verlag 67-82.

- Clandinin, J. y Connelly, M. (1990). Narrative, experience and the study of curriculum. **Cambridge Journal of Education**, 20 (3) 241-253.
- Clark, C.M. (1985). **Ten years of conceptual development in research on teacher thinking**. Paper presented at ISATT Conference, Tilburg.
- Clayden, E. (1989). The management of curriculum development in primary schools- theory and practice. **School Organization**, 1 (9) 27-38.
- Clift, P. (1987). School-Based Review: A response from the UK perspective. En Hopkins, D. (Ed). **Improving the quality of schooling**. London: Falmer Press 62-64.
- Codd, J. (1989). Educational leadership as reflective action. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership** London: Falmer Press 157-178.
- Cohen, L. y Manion, L. (1984). Action Research. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 41-57.
- Cohen, M.D., March, J.G. y Olsen, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, 17 1-25.
- Coleman, J.S. y otros (1966). **Equality of educational opportunity**. Washington DC, Gov. Print. Off.
- Conley, S.C. (1989). **Who's on First?: School reform, teacher participation, and the decision-making process**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Conoley, J.C y Conoley, C.W. (1982). **School consultation: A guide to practice and training**. New York: Pergamon Press.
- Conoley, J.C. (1981). **Consultation in schools: theory, research, procedures**. New York: Academic Press.
- Conway, J.A. (1985). A perspective on organizational cultures and organizational belief structure. **Educational Administration Quarterly**, 21 (4) 7-25.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1987). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid: Morata.

-
- Corbett, H., Firestone, W., y Rossman, G. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4) 36-59.
- Coronel, J.M. (1986). **El pensamiento de los profesores noveles: problemas percibidos y estrategias de acción**. Salamanca: Facultad de Filo. y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura.
- Coronel, J.M. y López, J. (1991). **Joint project for the development of a school model**. International Conference Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness, 13-15 June, The Netherlands.
- Coronel, J.M., Díaz, M.D. y López, J. (1990). **Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escolar**. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Crandall, D. (1991). **The functions and structure of american school support**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Crisci, P.E., March, J. y Peters, K. (1986). **An achievement formula that applies correlates of effective schools and the recommendations of the "excellence" reports to predict, monitor and promote student achievement**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Crocker, R.K. (1983). The functional paradigms of teachers. *Canadian Journal of Education*, 8 (4) 350-361.
- Crook, J.H. (1986). The evolution of leadership: A preliminary skirmish. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership**. New York: Springer-Verlag 11-32.
- Cuban, L. (1987). Cultures of teaching: A puzzle. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4) 25-35.
- Cunningham, W.G. (1982). **Systematic planning for educational change**. California: Mayfield.
- Curtis, M.J y Zins, J.E. (Eds) (1981). **The theory and practice of school consultation**. Springfield: Charles Thomas.

- Chatwin, R. y otros (1990). The Case for a new kind of LEA support team. **Cambridge Journal of Education**, 20 (2) 135-153.
- Cheng, Y.C. (1989). **Organizational environment in schools: commitment, control, disengagement, and headless**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Chibucos, T.R. y Green, M.F. (1989). Leadership development in higher education. **Journal of Higher Education**, 60 (1) 21-42.
- Chilcott, J. (1987). *Where are you coming from and where are you going? The reporting of ethnographic research*. **American Educational Research Journal**, 24 (2) 199-218.
- Chin, R. y Benne, K.D (1985). General strategies for effecting changes in human systems. En Bennis, W., Benne, K. y Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt, Rinehart and Winston 22-45.
- Chisholm, L. (1990). Action research: some methodological and political considerations. **British Educational Research Journal**, 16 (3) 249-257.
- Chrispeels, J.A. (1990). **Achieving and sustaining school effectiveness: a five year study of change in elementary schools**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Dahrendorf, R. (1974). **Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial**. Madrid: Rialp 3ª Ed.
- Dalin, P. y Rust, V. (1983). **Can schools learn ?**. Oxford: NFER-NELSON.
- Dantley, M. y Quantz, R. (1989). **Preparing administrators for emancipatory authority: a critical approach to graduate education**. Annual meeting of the A.E.R.A, San Fco.
- Daresh, J.C. (1987). Administrator in-service : a route to continuous learning and growing. En Greenfield, W.D. **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 328-340.
- Daresh, J.C. (1991). Instructional leadership as a proactive administrative process. **Theory into Practice**, 30 (2) 109-112.
- Daresh, J.C. y Playko, M. (1989). Teachers mentors and administrator mentors: same track, different trains. **Planning and Changing**, 20 (2) 88-96.
- Daresh, J.C., y Playko, M. (1990). **Preservice administrative mentoring: reflections of the mentors**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

-
- Darling-Hammond, L. Wise, A. y Pease, S. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature. **Review of Educational Research**, 53 (3): 285-328.
- Davies, B. y West-Burnham, J. (1990). School governors: an effective management force or another bureaucratic layer of school management?. **School Organization**, 10 (2-3) 253-260.
- Davies, L. (1990). **Equity and Efficiency ? School management in an international context**. London: Falmer Press.
- Day, C. (1985). **Why teachers change their thinking and behaviour: case studies in professional learning through in-service activity**. Paper presented at ISATT Conference, May 28-31, Tilburg Univ. The Netherlands..
- De Vries, R.T. (1990). The Los Angeles Experience: Individually Oriented Staff Development. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASCD.
- DeFigio, N., Zigmond, N., LeMahieu, P. (1989). **Evaluating the impact of a staff development program: Analysis of documentation in personnel records**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Deal, T. E. (1987). Effective school principals : counselors, engineers, pawnbrokers, poets... or instructional leaders ?. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 230-245.
- Deal, T. E. (1985). Cultural change: opportunity, silent killer, or metamorphosis. En Kilmann, R. H. y otros. **Gaining control of the corporate culture**. San Fco: Jossey-Bass 292-331.
- Deal, T. E. (1989). **Improving organizations: Expressive approaches**. Annual meeting of the A. E.R.A., San Francisco.
- Deal, T. E. y Kennedy, A.A. (1986). **Culturas corporativas Ritos y rituales de la vida organizacional**. Mexico: Fondo Educativo Interamericano.
- Depoortere, J., Soete, M., y Hellyn, J. (1987). School-Based Review as an Innovation Strategy: The Belgian Renewed Primary School. En Hopkins, D. (Ed). **Improving the quality of schooling**. London: Falmer Press 28-46.

- Descombe, M. (1984). Interviews, accounts and ethnographic research on teachers. En Hammersley, M. (Ed). **The ethnography of schooling: methodological issues**. Chester: Bemrose Press 105-128.
- Dickson, H., Firestone, W. & Rossman, G. (1987). Resistance to planned change and the sacred in school cultures. **Educational Administration Quarterly**, 23 (4) 36-59.
- Dickson, H., y Rossman, G.B. (1989). Three paths to implementing change: a research note. **Curriculum Inquiry**, 19 (2) 163-190.
- Dillon-Peterson, B. (1990). The Lincoln Experience: Development of an Ecosystem. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.
- Dill, D.D. (1982). The management of academic culture: notes on the management of meaning and social integration. **Higher Education**, 11 303-320.
- Doherty, J. y Travers, M. (1984). Teachers' perceptions of factors influencing the curriculum. **Educational Studies**, 10 (3) 195-208.
- Donalson, G.A. (1987). The Maine approach to improving principal leadership. **Educational Leadership**, 45 (1) 43-45.
- Donmoyer, R. (1985). Cognitive Anthropology and research on effective principals. **Educational Administration Quarterly**, 21 (2) 31-57.
- Donmoyer, R. (1990). Generalizability and the single-case study. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education** New York: Teachers College Press 175-204.
- Duffy, B. (1987). The analysis of documentary evidence. En Bell, J. (Ed). **Doing your research project**. Milton Keynes: Open University Press 53-57.
- Duke, D.L. y Stiggins, R.J. (1985). Evaluating the performance of principals: A descriptive study. **Educational Administration Quarterly**, 21 (4) 71-98.
- Duke, D.L. y Imber, M. (1988). Should principals be required to be effective. **School Organisation**, 5 (2) 125-146.
- Dunlap, D. y Goldman, P. (1991). Rethinking power in schools. **Educational Administration Quarterly**, 27 (1) 5-29.

-
- Dunn, W.N (1985). Usable knowledge: A metatheory of policy research in the social sciences. En Bennis, W., Benne, K. y Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt, Rinehart and Winston 223-246.
- Durkheim, E. (1976). **Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme.
- Dwyer, D. y Smith, L. (1987). The principal as explanation of school change: an incomplete story. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 155-178.
- Eastwood, K. (1990). **Mandatory school improvement: One state's endeavor to improve low performing schools**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Ebmeier, H. (1990). **The development and field test of an instrument for client based principal formative evaluation**. Documento fotocopiado.
- Ebmeier, H. y Wilson, A. (1989). **The development of an instrument for client based principal formative evaluation**. Annual meeting of the A. E.R.A., San Fco.
- Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). (1990). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (1) 1-21.
- Elmore, R.F. (1987). Reform and the culture of authority in schools. **Educational Administration Quarterly**, 23 (4) 60-78.
- Elton, L. y Pope, M. (1989). Research supervision: the value of collegiality. **Cambridge Journal of Education**, 19 (3) 267-276.
- Elliott, J. (1990). Educational research in crisis: performance indicators and the decline in excellence. **British Educational Research Journal**, 16 (1) 3-18.
- Elliott, J. (1985). Facilitating action research in schools: some dilemmas. En Burgess, R. (Ed). **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press, 235-262.
- Elliott, J. (1984). Implementing school-based action research. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open Univ. Press 58-71.

- Endeman, J.L. (1990). **Leadership and culture: Superintendents and districts**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Erdas, E. (1987). Enseñanza, investigación y formación del profesorado. **Revista de Educación**, 284 159-195.
- Erffmeyer, E.S. y Martray, C.R. (1988). **A goal-setting process for evaluating teacher professional growth and development and professional leadership**. Annual meetin of the A.E.R.A., New Orleans.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: an overview. **Educational Administration Quarterly**, 23 (4) 11-24.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed): **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós/MEC 195-302.
- Erlandson, D.A. (1990). Performance standars for the principalship: emergence of a viable model. **School Organization**, 1 (10) 17-25.
- Erlandson, D.A. y Hoyle, J. (1991). Administrator performance evaluation: A comparison of two measures in the management profile. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 4 279-292.
- Escudero, J.M. (1986). Innovación e investigación educativa. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 1 5-44.
- Escudero, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, 3 5-39.
- Escudero, J.M. (1989). La escuela como organizacion y el cambio educativo. En Martin-Moreno Cerrillo, Q. (Coord): **Organizaciones educativas** Madrid: UNED, 313-348.
- Escudero, J.M. (1989). **Evaluación de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid**. Madrid: Conserjería de Educación Convenio MEC-CAM, Programa-V.
- Escudero, J.M. (1990 a). **Formacion centrada en la escuela**. Ponencia presentada Jornadas sobre el Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas. La Rabida, Huelva.

-
- Escudero, J.M. (1990 b). **El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración**. Conferencia I Congreso Interuniv. Organización Escolar, Barcelona 26-28 Sep.
- Escudero, J.M. (1991). **Desarrollo de la escuela: ¿Metodología o ideología educativa?**. Reunión sobre Experiencias de desarrollo basado en la escuela. Granada 8-10 Abril, Documento fotocopiado.
- Escuer, S. y Vallés, A. (1990). **Los Centros de Profesores y la formación del profesorado. Organización y funcionamiento**. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Estebarez, A. (1991). **Curriculum y valores: Estudio etnográfico de la escuela en Sevilla**. Sevilla: Grupo Investigación Didáctica (GID) Univ. de Sevilla.
- Evans, W. y Oberman, G. (1990). **The role of school climate factors in enhancing the implementation of school-based management processes**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Everad, K., y Morris, G. (1985). **Effective school management**. London: Paul Chapman.
- Everhart, R.B. (1988). **Practical ideology and symbolic community: An ethnography of schools of choice**. London: Falmer Press.
- Evers, C. (1991). Towards a coherentist theory of validity. **International Journal of Educational Research**, 15 521-536.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M. (Ed). **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: MEC/Paidós 303-422.
- Ewert, G. (1991). Habermas and Education: A comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. **Review of Educational Research**, 61 (3) 345-378.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Witrock, M. (Ed). **La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos** Barcelona: MEC/Paidós.
- Fernández, V. (1985). La población de Tocina entre 1900 y 1981. En Varios. **Tocina. Estudios Locales**. Tocina: Ayuntamiento de Tocina 107-128..

- Fetterman, D.M. (1988). Qualitative approaches to evaluating education. **Educational Researcher**, 17 (8) 17-23.
- Fiedler, F. E. (1967). **A theory of leadership effectiveness**. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1986). The contribution of cognitive resources and behavior to leadership performance. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership**. New York: Springer-Verlag 101-114.
- Firestone, W.A. (1989). Using reform: Conceptualizing distric initiative. **Educational Evaluation and Policy Analysis** 1989 (in press).
- Firestone, W.A. y Wilson, B.L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. **Educational Administration Quarterly**, 21 (2) 7-30.
- Firestone, W.A. y Bader, B.D. (1991). **Professionalism or bureaucracy? Redesigning teaching**. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 13 (1) 67-86.
- Fisher, J.L., Tack, M. y Wheeler, K. (1988). **Leadership behaviors of effective college presidents**. Annual meeting of the A. E.R.A., New Orleans.
- Floden, R. y Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: the state of art. En Huberman, M. (Ed). **Research on teachers' professional lives**. **International Journal of Educational Research**, 13 455-466.
- Florio-Ruane, S. (1990). Social organization of classes and schools. En Reynolds, M.(Ed). **Knowledge base for the beginning teacher : A handbook**. AACTE.
- Foreman, K. (1989). Local management of schools: what role for the local education authority?. **School Organization**, 2 (9) 283-290.
- Foster, W.P. (1989). **School leaders as transformative intellectuals: A theoretical argument**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Foster, W.P. (1986). Toward a critical theory of educational administration. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds). **Leadership and organizational culture** Illinois: Univ Illinois Press 240-260.

-
- Foster, W.P. (1989). Toward a critical practice of leadership. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership** London: Falmer Press 39-62.
- Freeston, K.R. (1987). Leader substitutes in educational organizations. **Educational Administration Quarterly**, 23 (2) 45-59.
- Friesen, D., Holdaway, E., y Rice, A. (1983). Satisfaction of school principals with their work. **Educational Administration Quarterly**, 19 (4) 35-58.
- Froehle, T.C. (1981). Sistematic training for consultants through competency-based education. En Curtis, M.J. y Zins, J. E. (Eds). **The theory and practice of school consultation**. Springfield: Charles Thomas 312-323.
- Frost, P. J. y otros. (1985). **Organizational culture**. California: Sage Pub..
- Fuhrman, S. (1989). State politics and education reform. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 61-77.
- Fuhrman, S., Clune, W.H. y Elmore, R. (1988). Research on educational reform: Lessons on the implementation of policy. **Teachers College Record**, 90 (2) 237-257.
- Fullan, M. (1982). **The meaning of educational change**. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: what can be learned from follow through. **Curriculum Inquiry**, 13 (2) 215-227.
- Fullan, M. (1984). The principal as an agent of knowledge utilization (KU) for school improvement. En Hopkins, D. y Wideen, M.(Eds). **Alternative perspectives on school improvement**. London: Falmer Press 89-103.
- Fullan, M. (1986). **El desarrollo y la gestión del cambio**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre Modelos Teoricos y estrategias de la Innovacion Educativa. Murcia, España..
- Fullan, M. (1988). **What's worth fighting for in the principalship?**. Toronto: OPSTF.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASCD.

-
- Fullan, M. Miles, M., Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. **Review of Educational Research**, 50 (1) 121-183.
- Fullan, M., Bennett, B. y Rolheiser-Bennett, C. (1989). **Linking classroom and school improvement**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Fuller, B. y Izu, J. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers?. **American Journal of Education**, 94 (4) 501-535.
- Fuller, B. y otros (1982). The Organizational Context of Individual Efficacy. **Review of Educational Research**, 52 (1) 7-30.
- Gairín, J. (1988). Curriculum para la formación de directores. En Pascual, R.(Coord). **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. Madrid: Narcea 237-244.
- Gairín, J. (1988). **Actitudes directivas y competencias para la renovación cualitativa**. Actas Congreso Nacional Pedagogía, Alicante.
- Gairín, J. Rincón, C. y Romeu, T. (1990). **Un estudio sobre la formación permanente de los directivos de enseñanza secundaria**. Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona 26-28 Sep 76-81.
- García, E. (1987). **Pensamientos de los profesores sobre la evaluación. Una teoría práctica**. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral..
- Garland, P. y O'Reilly, R. (1976). The effect of leader-member interaction on organizational effectiveness. **Educational Administration Quarterly**, 12 (3) 9-30.
- Geertz, C. (1989). **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa.
- Gehrke, N.J. (1988). On preserving the essence of mentoring as one form of teacher leadership. **Journal of Teacher Education**, 1 (39) 43-45.
- Gephart, J. W. y Ayers, J. B. (Eds). (1987). **Teacher Education Evaluation**. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gibb, W. (1985). The cycle of cultural evolution in organizations. En Kilmann, R.H. (Ed). **Gaining control of the corporate culture**. San Fco: Jossey-Bass 200-229.
- Gilbert, M.G. (1989). Perceptions of listening behaviors of school principals. **School Organization**, 2 (9) 271-282.

-
- Gillborn, D.A. (1989). Talking heads: reflections on secondary headship at a time of rapid educational change. *School Organization*, 1 (9) 65-83.
- Gimeno, J. (1985). La planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad.. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Ginsberg, R. y Berry, B. (1990). The folklore of principal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (3) 205-230.
- Ginsburg, M. y Newman, K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36 49-54.
- Giroux, H.A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10 (4) 329-366.
- Giroux, H.A. (1990). Critical theory and the politics of culture and voice: rethinking the discourse of educational research. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds). *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer Press 190-210.
- Giroux, H.A. y McLaren, P. (1988). Teacher evaluation and the politics of engagement: The case for democratic schooling. En Bates, R. (Ed). *Evaluating schools: a critical approach*. Geelong: Deaking University Press 100-109.
- Glasman, N.S. y Nevo, D. (1988). *Evaluation in decision-making*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Glass, T. E. (Ed) (1986). *An analysis of texts on school administration, 1820-1985: the reciprocal relationship between the literature and the profession*. Danville: Interstate Printers & Publishers.
- Glatter, R. (1986). The management of school improvement. En Hoyle, E. y McMahon, A.(Eds). *The management of schools*. World Year Book Education. New York: Kogan Page 87-99.
- Glatter, R. (1990). *La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos*. Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.

-
- Glatter, R., Preedy, M., Riches, C. y Masterton, M. (Eds). (1989). **Understanding school management**. Milton Keynes: Open University Press.
- Glazer, J. (1991). Feminism and professionalism in teaching and educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 27 (3) 321-342.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.
- Goldring, E.B. (1989). **Principals, parents and administrative superiors: interactions of power and influence**. Annual meeting of the A. E.R.A., San Fco.
- González, M.T. (1985). **Innovación educativa, pensamiento y reacción del profesorado: el caso de los programas renovados de ciclo medio en la región de Murcia**. Universidad de Murcia: Tesis Doctoral..
- González, M.T. (1987). **Proyecto Docente**. Universidad de Murcia.
- González, M^a T. (1987). La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas. **Anales de Pedagogía** 5 27-44.
- González, M.T. (1988). La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. **Anales de Pedagogía**, 6 27-35.
- González, M.T. (1988). **Organización escolar e innovación educativa**. Ponencia presentada al Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante.
- González, M.T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar. En Martín-Moreno, Q.(Coord). **Organizaciones educativas** Madrid: UNED 105-131.
- González, M.T. (1990). **Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas**. Ponencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- González, M.T. (1990). **La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela**. Comunicación Jornadas Estudio sobre el Centro Educativo. La Rabida, Huelva 8-10 Febrero.

-
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humánitas.
- Goodlad, J.I. (1989). Understanding schools is basic to improving them. **National Forum of Applied Educational Research Journal**, 1 (2) 1-9.
- Goodman, J. (1985). Field-based experience: A study of social control and student teachers' response to institutional constraints. **Journal of Education for Teaching**, 11 26-49.
- Goodman, P.S. y Dean, J.W. (1982). Creating long-term organizational change. En Goodman, P.S. y otros. **Change in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass 226-279.
- Goodman, P.S. y otros. (1982). **Change in organizations**. San Fco: Jossey-Bass.
- Goodson, I. y Walker, R. (1990). Putting life into educational research. En Sherman, R. y Webb, R. (Eds). **Qualitative research in education: focus and methods**. London: Falmer Press.
- Gordon, D.A. (1984). **The myths of school self-renewal**. New York: Teacher College Press.
- Gougeon, T.D., Hutton, S. y McPherson, J. (1990). **A quantitative phenomenological study of leadership: social control theory applied to actions of schools principals**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Goulding, S. (1984). Analysis and presentation of information. En Bell, J. y otros: **Conducting samll-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 230-251.
- Grauman, C. F. y Moscovici, S. (Eds). (1986). **Changing conceptions of leadership**. New York: Springer-Verlag.
- Gray, H.L. (1981). Teoría de las organizaciones educativas. **Revista de Educación**, 266 41-53.
- Greenfield, T.B. (1986). Leaders and schools: Willfulness and nonnatural order in organizations. En Sergiovanni, T. y Corbally, J.(Eds). **Leadership and organizational culture**. Illinois: Univ Illinois Press 142-170.
- Greenfield, W.D. (Ed). (1987). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon.

- Greiner, L y Schein, V. (1988). **Power and organization development**. New York: Addison-Wesley.
- Griffin, G.A. (1989). **The school in society and the social organization of the school: Implications for staff development**. Documento Fotocopiado.
- Gronn, P. (1986). Politics, power and the management of schools. En Hoyle, E. y McMahon, A. (Eds). **The management of schools**. New York: Kogan Page 45-53.
- Gross, S. y Furey, S. (1987). **Study of the Changing Role of the Elementary Role of Principal**. Rockville: Carver Educational Services Center.
- Grumet, M. (1990). On daffodils that come before the swallow dares. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education** New York: Teachers College Press. 101-120.
- Grumet, M. (1990). Retrospective: autobiography and the analysis of educational experience. **Cambridge Journal of Education**, 20 (3) 321-325.
- Guarro, A. (1990). Propuesta de un modelo de perfeccionamiento del profesorado centrado en el desarrollo curricular basado en la escuela. En López, J. y Bermejo, B. (Eds). **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. Sevilla: Grupo Investigación Didáctica.
- Guarro, A. y Arencibia, J.A. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En López, J. y Bermejo, B. (Eds). **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. Sevilla: Grupo Investigación Didáctica.
- Guba, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (Eds). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal 148-165.
- Guba, E. (1990). Subjectivity and objectivity. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 74-91.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). **Effective evaluation**. San Fco: Jossey Bass.

-
- Gunn, J.A. y Holdaway, E.A. (1986). Perceptions of effectiveness, influence, and satisfaction of senior high school principals. **Educational Administration Quarterly**, 22 (2) 43-62.
- Gutmann, A. (1989). Democratic theory and the role of teachers in democratic education. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 183-199.
- Haertel, G.D., Katzenmeyer, C.G. y Haertel, E.H. (1989). **Capturing the quality of schools: Approaches to evaluation**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Halkes, R. y Olson, J.K. (Eds). (1984). **Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education**. I Symposium of the ISATT, Tilburg. Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Hallinger, P. y Wimplelberg, R. (1989). **New settings and changing paradigms for principal preparation**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Hallinger, P. y Murphy, J.F. (1986). The social context of effective schools. **American Journal of Education**, 94 (3) 329-355.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership** Boston: Allyn and Bacon 179-203.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. **Educational Leadership**, 45 (1) 54-61.
- Hallinger, P. y Richardson, D. (1988). **Models of shared leadership: Evolving structures and relationships**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Hallinger, P., Bickman, L. y Davis, K. (1989). **What makes a difference ? School context, principal leadership, and student achievement**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Hall, G.E. (1987). **Strategic sense: The key to reflective leadership in school principals**. Paper presented at the conference on Reflection in Teacher Education Houston, Texas, October 9-11.
- Hall, G.E. (1988). The principal as leader of the change facilitating team. **Journal of Research and Development in Education**, 22 (1) 49-59.

Hall, G.E. (1991). **Comunicación Personal.**

Hall, G.E. y Hord, S. (1984). Analyzing what change facilitators do: The Intervention Taxonomy. **Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization**, 5 (3) 275-307.

Hall, G.E. y Hord, S.M. (1987). **Change in schools. Facilitating the process.** New York: Suny Press,.

Hall, G.E., Hord, S.M. y Griffin, T.H. (1980). **Implementation at the school building level: the development and analysis of nine mini-case studies.** Paper presented at A.E.R.A., Boston.

Hall, G.E., Loucks, S., Rutherford, W., Newlove, B. (1975). Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption. **Journal of Teacher Education**, 26 (1) 52-56.

Hall, G.E., Rutherford, W.L., Hord, S.M., y Huling, L.L. (1984). Effects of three principal styles on school improvement. **Educational Leadership**, 41 (5) 22-29.

Hall, L. (1991). Six elements for implementing and managing change. **Leadership and Organization Development Journal**, 12 (2) 24-26.

Hall, V. (1988). **Race and gender issues in school management development.** Bristol: National Development Centre for School Management Training.

Hall, V., Mackay, H. y Morgan, C. (1989). Headteachers at work: practice and policy. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management.** Milton Keynes: Open University Press 78-91.

Hameyer, U. y Loucks-Horsley, S. (1985). Designing school improvement strategies. En Van Velzen, W.G. y otros. **Making school improvement works.** Leuven: ACCO 97-122.

Hamilton, D. (1985). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio decasos en la investigación. En Pérez, A. y Gimeno, J.(Eds). **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: Akal 139-147.

Hamilton, D. (1983). Some contrasting assumptions about case study research and survey analysis. En Simons, H. (Ed): **Towards a science of the singular.** Norwich: CARE 76-92.

-
- Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). (1989). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press.
- Hannay, L. y Seller, W. (1988). **The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation**. Annual meeting of the A. E.R.A., New Orleans.
- Hargreaves, A. (1986). **Two cultures of schooling: The case of middle schools**. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: a sociological analysis. **Journal of Curriculum Studies**, 20 (3) 211-231.
- Hargreaves, A. (1990). **Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Hargreaves, A. y Dawe, R. (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. **Teaching and Teacher Education**, 6 (3) 227-241.
- Harling, P. (1984). School decision-making and the primary headteacher. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press 221-229.
- Harling, P.(Ed) (1984). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press.
- Harrison, I. (1991). **Facilitating the development of teacher assessment: using the CBAM-model**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Harrison, J. y Glaubman, R. (1990). Innovations and school improvement. **Journal of Research and Development in Education**, 24 (1) 21-33.
- Hart, A.W. (1987). Leadership succession: reflections of a new principal. **Journal of Research and Development in Education**, 20 (4), 1-11.
- Haywood Metz, M. (1986). **Sources of workers subcultures in organizations: A case study of a public school faculty**. Annual meeting of American Sociological Association.
- Haywood Metz, M. (1989). **How community social class shapes teachers' work**. Stanford: Center for Research in the Context of Secondary Teaching.

- Heck, R.H., Larsen, T.J. y Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: validation of a causal model. **Educational Administration Quarterly**, 26 (2) 94-125.
- Hedges, A. (1985). Group interviewing. En Walker, R. (Ed): **Applied qualitative research**. Vermont: Gower 71-91.
- Helmstadter, G.C. y Walton, M.A. (1985). **The generalizability of residual indexes of effective schooling**. Annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.
- Henderson, E.S. (1978). **The evaluation of in-service teacher training**. London: Croom Helm.
- Henley, M. (1989). Goals, goal-setting, appraisal and school improvement. **School Organization**, 1 (9) 143-156.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1987). **Management of organizational behavior: utilizing human resources**. New Jersey: Prentice-Hall (5ª ed).
- Heuser, K. y Bartelo, D. (1991). **A collaborative model for structuring change**. International Conference: Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Hewton, E. (1989). **School focused staff development**. London: Falmer Press.
- Hewton, E. (1988). **The appraisal interview: an approach to training for teachers and school management**. Milton Keynes: Open University Press.
- High, R. y Achilles, C. (1986). An analysis of influence-gaining behaviors of principals in schools of varying levels of instructional effectiveness. **Educational Administration Quarterly**, 22 (1) 111-119.
- High, R. Achilles, C.M. y High, K. (1989). **Involvement in what? Teacher actual and preferred involvement in selected school activities**. Documento fotocopiado.
- Hirsch, P. y Andrews, J. (1986). Administrators' response to performance and value challenges. En Sergiovanni, T. y Corbally, J.(Eds). **Leadership and organizational culture**. Illinois: Univ Illinois Press 170-186.
- Holt, M. (1990). Managing curriculum change in a comprehensive school: conflict, compromise and deliberation. **Journal of Curriculum Studies**, 22 (2) 137- 148.

-
- Holloway, W.H. (1990). **The superintendency: Interactions with board members outside the school board meeting**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Holly, P. (1990). "Catching the wave of the future"; moving beyond school effectiveness by redesigning schools. *School Organization*, 10 (2-3) 195-212.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989). **The developing school**. London: Falmer Press.
- Homminga, S. (1991). **Professional support of dutch educational systems abroad**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Hopkins, D. (1986). **Procesos y roles en la revisión basada en la escuela: una matriz**. Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre Modelos Teóricos y Estrategias de la Innovación Educativa, Murcia.
- Hopkins, D. (Ed). (1987). **Improving the quality of schooling**. London: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1988). **Doing school based review. Instruments and guidelines**. Leuven: ACCO.
- Hopkins, D. y Leask, M. (1989). Performance Indicators and School Development. *School Organization*, 1 (9) 3-20.
- Hopkins, D. (1990 a). Integrating staff development and school improvement: A study of teacher personality and school climate. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.
- Hopkins, D. (1990 b). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organization*, 10 (2-3) 179-194.
- Hord, S.M. (1987). **Evaluating educational innovation**. New York: Croom Helm.
- Hord, S.M. (1988). The principal as teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 39 (3) 8-12.
- Hord, S.M. y Hall, G. E. (1987). Three images: What principals do in curriculum implementation. *Curriculum Inquiry*, 17 (1).

-
- Hord, S.M. y Thurber, J.C. (1987). Helping principals use tools for leadership. En Leithwood, K.A. y otros. **Helping principals use tools for leadership**. London: Croom Helm 107-132.
- Hord, S.M., Rutherford, W.L., Huling-Austin, L. y Hall, G. (1989). **Taking charge of change**. Austin: ASCD, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S.M., Stiegelbauer, S., Hall, G. (1984). How principals work with other change facilitators. **Education and Urban Society**, 17 (1) 89-109.
- House, E.R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. **Revista de Educación**, 286 5-34.
- House, R.J. (1977). A Path-Goal theory of leader effectiveness. **Administrative Science Quarterly** September.
- Howey, K.R. (1988). Why teacher leadership ?. **Journal of Teacher Education**, 39 (1) 28-31.
- Hoyle, E. (1989). Leadership and mission. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management**. Milton Keynes: Open University Press 28-44.
- Hoyle, E. y McMahon, A. (1986) (Eds). **The management of schools: theory and practice**. New York: Kogan Page.
- Hoy, W.K. (1982). Recent developments in theory and research in educational administration. **Educational Administration Quarterly**, 1 (18) 1-11.
- Hoy, W.K. Tarter, C.J. y Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. **Educational Administration Quarterly**, 26 (3) 260-279.
- Huberman, M. (Ed). (1989). Research on teachers' professional lives. **International Journal of Educational Research**, 13 341-466.
- Huberman, M. (1990). Linkage between researchers and practitioners: a qualitative study. **American Educational Research Journal**, 27 (2) 363-391.
- Huberman, M. y Miles, M.B. (1984). **Innovation up close. How school improvement works**. New York: Plenum Press.

-
- Huber-Dilbeck, D. y Helfin, J.F. (1989). **Principal's leadership behavior**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Hughes, M. (1988). Leadership in professionally staffed organisations. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management**. Milton Keynes: Open University Press 3-27.
- Inmegart, G. (1988). Selección y formación de directores escolares. En Pascual, R.(Coord). **La gestion educativa ante la innovación y el cambio**. Madrid: Narcea 162-176.
- Jacob, E. (1989). Qualitative research: A defense of traditions. **Review of Educational Research**, 59 (2) 229-235.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: A review. **Review of Educational Research**, 57 (1) 1-50.
- Jansen, G. (1991). **Quality and responsibility**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Johnson, N. (1990). Personnel Management Strategies for Headteachers. **School Organization**, 1 (10) 57-64.
- Johnston, J., Marder, J. y Sheffield, P. (1990). Educational research and educational practice: bridging the gap. **Journal of Education for Teaching**, 16 (1) 83-90.
- Jolly, D.V., Hord, S.M. y Vaughan, M. (1990). **Developing effective schools: indicators of educational success as roadmarks to improvement**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Jones, P. y Lewis, J. (1991). Implementing a strategy for collective change in higher education. **Studies in Higher Education**, 16 (1) 51-61.
- Jones, S. (1985). Depth interviewing. En Walker, R. (Ed). **Applied qualitative research**. Vermont: Gower 45-54.
- Jorstad, J. (1991). Contemporary leaders: power and powerlessness. **Leadership and Organization Development Journal**, 12 (5) 21-31.
- Joyce, B. y otros (1990). The self-educating teacher: empowering teachers through research. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.

- Joyce, B. (Ed). (1990). **School culture through staff development**. Alexandria: ASCD.
- Junta de Andalucía (1989). **Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado**. Documento policopiado.
- Kahn, R.L. (1982). Conclusion: Critical themes in the study of change. En Goodman, P.S. y otros. **Change in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass 409-429.
- Kaplan, M. y Bernas, T. (1990). **Interviews on restructuring with teachers**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Katz, L. y Raths, J. (1985). A framework for research on teacher education programs. **Journal of Teacher Education** Nov-Dec 9-15.
- Kelly, A. (1989). Education or indoctrination? The ethics of school based action research. En Burgess, R. (Ed). **The ethics of educational research**. London: Falmer Press, 100-113.
- Kenneth, J. (1984). **La anatomía del poder**. Barcelona: Plaza y Janés.
- Kershaw, C.A. y otros (1990). **School based research to improve the quality of school life**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Kijai, J. y Hollingsworth, S. (1987). **School improvement councils: Perceptions of school principals in selected schools in south Carolina**. Annual meeting of the A.E.R.A., Washington, DC.
- Kilcher, A. (1989). The role of the site-based consultant. En Varios. **Facilitating school reform: new roles for participants in the change process**. AERA, San Fco.
- Kilcher, A. (1989). The role of a national project resource consultant. En Varios. **Facilitating school reform: new roles for participants in the change process**. AERA, San Fco.
- Kilmann, R.H., Saxton, M.J., Serpa, R. and assoc. (1985). **Gaining control of the corporate culture**. San Fco: Jossey Bass.
- King, C. (1984). The secondary school head as leader. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press 231-245.

-
- King, J. (1991). Collaborative life history narratives: heroes in reading teachers' tales. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 4 (1) 45-60.
- Kirby, P.C., Paradise, L. y Protti, R. (1990). **The ethical reasoning of school administrators: the principled principal**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Klein, D. (1985). Some notes on the dynamics of resistance of change: the defender role. En Bennis, W., Benne, K. y Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt, Rinehart and Winston 98-105.
- Kmetz, J.T. y Willower, D. (1982). Elementary school principals' work behavior. **Educational Administration Quarterly**, 18 (4) 62-78.
- Knip, H. y Van der Vegt, R. (1990). **Differentiated responses to a central renewal policy: school management of implementation**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Kojimoto, C. (1987). The kid's-eye view of effective principals. **Educational leadership**, 1 (45) 69-74.
- Köllen, E. (1990). **A review of educational systems, teacher training courses and external educational support in Belgium, Germany, England and Wales, Sweden, France and The Netherlands**. The Netherlands: Ministry of Education and Science, Background paper.
- Kopmels, D. y De Reu, B. (1991). **Five prescriptions for successful school development**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands.
- Kourosh, K. (1985). Adaptability and Copability: A study of social systems, their environment and survival. En Bennis, W., Benne, K. y Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt: Rinehart and Winston 186-194.
- Krefting, L.A. y Frost, P.J. (1985). Untangling webs, surfing waves, and wildcatting: a multiple-metaphor perspective on managing organizational culture. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture**. San Francisco: Sage 155-168.
- Kritek, W.J. (1986). **School culture and school improvement**. Annual meeting of the A.E.R.A. San Fco.

- Kruse, L. y Wintermantel, M. (1986). The gender bias in everyday and scientific thinking. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership**. New York:Springer-Verlag 171-198.
- Krysinski, P. (1990). Educational administrative inservice education: An outline of a grounded theory. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3 (3) 239-260.
- Kshensky, M. y Muth, R. (1989). **Principal power and school effectiveness**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Kunz, D.W., y Hoy, W. (1976). Leadership style of principals and the professional zone of acceptance of teachers. **Educational Administration Quarterly**, 12 (3) 49-64.
- LaRocque, L. y Coleman, P. (1989). **The politics of excellence: Trustee leadership and school district ethos**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- LaRose, L. (1987). Professional development for new assistant principals. **Educational Leadership**, 45 (1) 49-51.
- Lane, B.A. y Murphy, J. (1989). Building effective school cultures through personnel functions: Staff acquisition processes. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 2 (3) 271-287.
- Lapuente, J.A. (1991). **Los Jefes de Estudios en los Centros Escolares y los procesos de innovación educativa**. Valencia: Facultad de Filos. y Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral.
- Lawler, E. E. (1982). Increasing worker involvement to enhance organizational effectiveness. En Goodman, P.S. y otros. **Change in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass 280-315.
- LeCompte, M.D. y Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. **Review of Educational Research**, 52 (1) 31-60.
- Lee, G. (1987). Instructional leadership in a Junior High School: managing realities and creating opportunities. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 75-99.
- Lee, G. (1991). Instructional leadership as collaborative sense-making. **Theory into Practice**, 30 (2) 83-90.

-
- Leithwood, K. (1986). **Cambio curricular planificado como resolucion de problemas.** Simposio Internacional sobre Modelos Teoricos y Estrategias de la Innovación Educativa. Murcia, España.
- Leithwood, K. (1987). Using The Principal Profile to assess performance. **Educational Leadership**, 45 (1) 63-66.
- Leithwood, K. (1988). **The principal's role in teacher development.** Draft, Nov-88. To be published in: Joyce, B.(Ed) (in press) ASCD Yearbook (1990).
- Leithwood, K. y Montgomery, D.J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. **Review of Educational Research**, 52 (3) 309-339.
- Leithwood, K. y Montgomery, D.J. (1985). The role of the principal in school improvement. En Austin, G.R. y Garber, H.(Eds). **Research on exemplary schools.** New York: Academic Press, (Capt.8).
- Leithwood, K. y Montgomery, D. (1986). **Improving the principal effectiveness: The Principal Profile.** Toronto: OISE Press.
- Leithwood, K. y Montgomery, D. (1986). A review of research about the principal's role in school improvement. En Leithwood, K. y Montgomery, D. **Improving the principal effectiveness: The Principal Profile.** Toronto: OISE Press 204-232.
- Leithwood, K. y otros (1987). **Preparing school leaders for educational improvement.** London: Croom Helm.
- Leithwood, K. y Avery, C. (1987). Inservice education for principals in Canada. En Leithwood, K.A. y otros. **Preparing schools leaders for educational improvement.** London: Croom Helm 132-155.
- Leithwood, K. y Stager, M. (1987). **Differences in problem-solving processes used by moderately and highly effective principals.** Documento Fotocopiado. Centre for Principal Development. OISE, Canada.
- Leithwood, K. y Steinbach, R. (1989). **A comparison of processes used by principals in solving problems individually and in groups.** Annual Meeting of the Canadian Assoc. for the Study of Educational Administration, Quebec.

- Leithwood, K. y Stager, M. (1989). Expertise in principal's problem solving. **Educational Administration Quarterly** 25 (2) 126-161.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1990). **Transformational leadership: how principals can help reform school cultures**. Annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria.
- Leithwood, K. y Steinbach, R. (1991). Indicators of transformational leadership in everyday problem solving of schools administrators. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 4 221-224.
- Leithwood, K. Stanley, K. y Montgomery, D. (1984). Training principals for school improvement. **Education and Urban Society** 17 (11) 49-71.
- Leithwood, K. Fullan, M. y Heald-Taylor, G. (1987). **School level CRDI procedures to guide the school improvement process (SIP)**. Paper prepared for the Ministry of Education, Ontario School Improvement Project.
- Licata, J.W., Teddlie, C.B. y Greenfield, W.D. (1990). Principal vision, teacher sense of autonomy, and environmental robustness. **Journal of Educational Research**, 84 (2) 93-99.
- Lieberman, A. (1988 b). Teachers and principals: Turf, tension, and new tasks. **Phi Delta Kappan** May 648-653.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1990). Restructuring schools: what matters and what works. **Phi Delta Kappan** April 759-774.
- Lieberman, A., Saxl, E.R., y Miles, M. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. En Lieberman, A.(Ed). **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press 148-166.
- Lilly, E.R. (1989). The determinants of organizational power styles. **Educational Review**, 41 (3) 281-293.
- Lindblad, S. (1988). Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela. **Revista de Educación**, 286 79-96.
- Lippitt, G. y Lippitt, R. (1986). **The consulting process in action**. San Diego: University Assoc.,

-
- Lippitt, G., Langseth, P. y Mossop, J. (1985). **Implementing organizational change**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lippitt, R. Watson, J. y Westley, B. (1980). **La dinámica del cambio planificado**. Mexico: Addison Wesley Iberoamericana.
- Little, J.W. y Bird, T. (1987). Instructional leadership "close to the classroom" in secondary schools. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 118-138.
- Loesch, T. y otros. (1990). **Teachers' workplaces: time as a dimension of school culture**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- López Yáñez, J. (1990). **Formación de líderes escolares mediante el ordenador**. Sevilla: Grupo Investigación Didáctica Univ. Sevilla.
- Lortie, D. (1988). Built-in tendencies toward stabilizing the principal's role. **Journal of Research and Development in Education**, 22 (1) 80-92.
- Lortie, D. (1975). **Schoolteacher**. Chicago: Universitu of Chigaco Press.
- Loucks-Horsley, S. (1991). **Facilitating change at school level: where the rubber hits the road**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Loucks-Horsley, S. y Crandall, D. (1986). **Analyzing school improvement support systems**. Leuven: ACCO.
- Louis, K.S. (1991). **Supporting school improvement: Issues of system desing and macro-strategy**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftmanship and effectiveness. June, 13-15, The Netherlands..
- Louis, K.S. (1991). **Supporting school improvement: issues of system desing and macro-strategy**. Internationa Conferece: Educational Change Facilitators: Craftmanship and Effectiveness,13-15 June, The Netherlands.
- Louis, K.S., Van Velzen, W., Loucks, S. y Crandall, D. (1985). External support systems for school improvement. En Van Velzen, W.G. y otros. **Making school improvement work**. Leuven: ACCO 181-222.
- Lynn, V. (1988). Organizational culture: origins and weaknesses. **Organization Studies**, 9 (4) 453-473.

- Llinares, S. (1989). **Las creencias sobre la naturaleza de las Matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria**. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral.
- Maehr, M.L. (1990). **The "Psychological environment" of the school: A focus for school leadership**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Magee, R., Roy, L., y Mitchell, T. (1991). Leadership succession: tactics for change. **Group and Organization Studies**, 16 (2) 125-142.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (1979). Innovación y cambio educacional. **Enfoques educacionales**, 5 23-28.
- Maiden, W.B. y Harrold, R.I. (1988). Tools for principals to appraise their own work activities. **School Organization**, 8 (2) 211-228.
- Manasse, A.L. (1986). Visión and leadership. **Peabody Journal of Education**, 63 (1) 150-173.
- Manatt, R., y Daniels, B. (1990). Relations between principals' ratings of teacher performance and student achievement. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 4 (2) 189-203.
- Mandeville, G.K. (1987). **On the identification of effective and ineffective schools**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Mandeville, G.K. (1990). **An alternative three-level model for estimating SEIs and their stability**. Annual meeting of the A.E.R.A. Boston.
- Marcelo, C. (1987). **El pensamiento del profesor**. Barcelona, Ceac.
- Marcelo, C. (1988). **Avances en el estudio del pensamiento del profesor**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C. (1989). **Introducción a la Formación del Profesorado**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo, C., Parrila, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En Marcelo, C. y otros: **El estudio de caso**

-
- en la formación del profesorado y la investigación didáctica.** Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 11-74.
- Marchena, M. (1985). Encuadre comarcal y organización de la estructura territorial del término de Tocina.. En Varios. **Tocina. Estudios Locales.** Tocina: Ayuntamiento de Tocina 37-72.
- March, J.G. (1986). How we talk and how we act: administrative theory and administrative life. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. **Leadership and organizational culture.** Illinois: Univ Illinois Press 18-36.
- Marsh, C. Day, C., Hannay, L. y McCutcheon, G. (1990). **Reconceptualizing school-based curriculum development.** London: Falmer Press.
- Marsh, C.J. (1990). **Curriculum implementation: an analysis of the use of the concerns-based adoption model (CBAM) in Australia, 1981-87.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Martin, I.M., Isherwood, G.B. y Lavery, R. E. (1976). Leadership effectiveness in teacher probation committees. **Educational Administration Quarterly, 12 (2)** 87-99.
- Martin, J., Sitkin, S.B. y Boehm, M. (1985). Founders and the elusiveness of a cultural legacy. En Frost, P.J. y otros: **Organizational culture.** San Francisco: Sage 99-124.
- Mauriel, J. y cols. (1989). **Strategic leadership for schools.** San Francisco: Jossey-Bass.
- McCarthy, M.M. (1990). University-based policy centers: New actors in the education policy arena. **Educational Researcher, 19 (8)** 25-29.
- McCartney, C. y Schrag, F. (1991). Departmental and school leadership in promoting higher-order thinking. **Journal of Curriculum Studies, 22 (6)** 529-544.
- McCarty, D.J., y Reyes, P. (1987). Organizational models of governance: Academic deans' decision making styles. **Journal of Teacher Education, 5 (38)** 2-8.
- McCleary, L. E. y Ogawa, R. (1989). The assessment center process for selecting school leaders. **School Organization, 1 (9)** 103-113.
- McDade, S. (1989). **Programs for college administrators.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.

- McDiarmid, G.W. (1989). **What do teachers need to know about cultural diversity: restoring subject matter to the picture.** National Center for Research on Teacher Education.
- McEwen, N. (1990). **Educational quality indicators: developing indicator systems in Alberta.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- McGeown, V. (1984). Selected leadership functions of the school principal. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership.** London: Falmer Press 187-204.
- McIntosh, G. (1989). **Learning the practice of school administration.** Annual meeting of A.E.R.A. San Fco.
- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En Villa, A. (Coord). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Actas del II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea 280-291.
- McMahon, A. (1986). School self-review. En Hoyle, E. y McMahon, A. (Eds). **The management of schools.** WYBE, New York: Kogan Page..
- McMahon, A. (1988). **Management development in local education authorities.** Bristol: National Development Centre for School Management Training.
- McQuarrie, F. y Wood, F. (1991). Supervision, staff development, and evaluation connections. **Theory into Practice**, 30 (2) 91-96.
- McTaggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: the problem of teacher privatism. **Journal of Curriculum Studies**, 21 (4) 345-361.
- Medina, A. (1990). Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. En López, J. y Bermejo, B. (Eds). **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas.** Sevilla: Grupo Investigación Didáctica.
- Medina, J. (1983). **Aportaciones al estudio del proceso de cambio en las organizaciones.** Madrid, Universidad Complutense. Tesis Doctoral.
- Mell, B. y Mell, C. (1990). An experience in Anchorage: Trials, Errors, and Successes. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development.** Alexandria: ASDC.

-
- Mertens, H. (1991). **Dutch support: functions and structure.** International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15, The Netherlands.
- Mertens, S. y Yarger, S. (1988). Teaching as a profession: leadership, empowerment, and involvement. **Journal of Teacher Education**, 39 (1) 32-37.
- Meyer, J.W. (1986). Organizations as ideological systems. En Sergiovanni, T. y Corbally, J.(Eds). **Leadership and organizational culture.** Illinois: Univ Illinois Press 186-207.
- Meyer, J.W. y Scott, W.R. (1983). **Organizational environments. Ritual and rationality.** Beverly-Hills: Sage.
- Miguel M. de (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. **Revista de Investigación Educativa**, 7 (13) 21-56.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). **Qualitative data analysis.** Beverly Hills: Sage.
- Miles, M. y Ekholm, M. (1985). What is school improvement?. En Van Velzen, W.G. y otros. **Making school improvement work.** Leuven: ACCO 33-69.
- Miles, M., Saxl, E.R., Lieberman, A. (1988). What skills do educational "change agents" need? An empirical view. **Curriculum Inquiry**, 18 (2) 157-193.
- Milstein, M.M. (1990). Plateauing as an occupational phenomenon among teachers and administrators. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3 (4) 325-336.
- Mills, C.W. (1961). **La imaginación sociológica.** Mexico: FCE 2ª Reimp..
- Mingorance, P. (1991). **Metáfora y pensamiento profesional.** Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Univ. de Sevilla.
- Miskel, C.(1977a). Principals' perceived effectiveness, innovation effort, and the school situation. **Educational Administration Quarterly**, 13 (1) 31-46.
- Miskel, C. (1977b). Principals' attitudes toward work and co-workers, situational factors, perceived effectiveness, and innovation effort. **Educational Administration Quarterly**, 13 (2) 51-70.

- Miskel, C. y Cosgrove, D. (1985). Leader succession in school settings. **Review of Educational Research**, 55 (1), 87-105.
- Mitchell, B. y Varner, D. (1990). **Desmytifying organizational transformation: A poetical look at Tomorrow's Schools**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Mitchell, D. E. (1989). Alternative approaches to labor-management relations for public school teachers and administrators. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 161-181.
- Mitchell, S. (1988). **Applications of the concerns-based adoption model in program evaluation**. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Mohrman, A.M., y Lawler, E. E. (1985). The diffusion of QWL as a paradigm shift. En Bennis, W., Benne, K., y Chin, R. (Eds). **The planning of change**. New York: Holt, Rinehart and Winston 149-161.
- Moore, S. (1989). Schoolwork and its reform. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. Londres: Falmer Press 95-112.
- Moore, W. (1966). **El cambio social**. Mexico: UTEHA.
- Morgan, C. (1986). The selection and appointment of heads. En Hoyle, E. y McMahon, A.(Eds). **The management of schools**. World Year Book Education, New York: Kogan Page 152-163.
- Morrish, I. (1978). **Cambio e innovación en la enseñanza**. Salamanca: Anaya.
- Morsink, C. (1987). Critical functions of the educational administrator: Perceptions of chairpersons and deans. **Journal of Teacher Education**, 5 (38) 23-27.
- Moya, C. (1971). Teoría del conflicto, versus teoría del consenso. En Moya, C. **Teoría sociológica**. Madrid: Taurus.
- Mueller, K. y Kendall, M.A. (1989). **Capturing leadership in action: Portraiture as a collaborative tool**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Mulkeen, T.A. (1991). **School leadership preparation: Fordham University's Executive Leadership Program**. International Conference: Educational Change facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands..

-
- Murgatroyd, S. (1989). KAIZEN: school-wide quality improvement. *School Organization*, 2 (9) 241-260.
- Murgatroyd, S. (1991). Strategy, structure and quality service: developing schoolwide quality improvement. *School Organization*, 11 (1) 7-19.
- Murgatroyd, S. y Reynolds, D. (1984). Leadership and the teacher. En Harling, P.(Ed). *New directions in educational leadership* London: Falmer Press 289-300.
- Murphy, J. (1988). The Unheroic Side of Leadership: Notes from the swamp. *Phi Delta Kappan* May 654-659.
- Murphy, J. (1989 a). **Educational reform and equity: a reexamination of prevailing thought**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Murphy, J. (1989 b). **The educational reform movement of the 1980s: A comprehensive analysis**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Murphy, J. (1989 c). **The reform of school administration: Pressures and calls for change**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Murphy, J. (1989 d). **School administration respond to pressures for change**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Murphy, J. (1989 e). Preparing school administrators for the twenty-first century: The reform agenda. En Mitchell, B. y Cunningham, L.(Eds). 1989 NSSE yearbook : **Educational Administration**. Berkeley: McCutchan, forthcoming.
- Murphy, J. Peterson, K. y Hallinger, P. (1986). The administrative control of principals in effective school districts: The supervision and evaluation functions .*The Urban Review*, 18 (3) 149-175.
- Murphy, J. y Everton, C. (1991). **Restructuring schools: Capturing the phenomena**. New York: Teachers College Press (in press).
- Murphy, P. (1991). School management tomorrow: collaboration-collaboration-collaboration. *School Organization*, 11 (1) 65-70.
- Murphy, P. y Fletcher, K. (1989). The management of change: difficulties confronting school leaders in British Columbia. *School Organization*, 3 (9) 301-309.

- Murphy, J., Evertson, C.M. y Radnofsky, M. (1991). Restructuring schools, tracking classroom effects: teachers' perceptions. En Murphy, J. y Evertson, C.M. **Restructuring schools: Capturing the phenomena**. New York: Teachers College Press (in press).
- Murray, F. y Feitler, F.C. (1989). **An investigation of transformational leadership and organizational effectiveness in small college settings**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Musella, D. y Davis, J. (1989). **A method for defining the organizational culture of school systems**. Annual meeting of A.E.R.A., San Fco.
- Muth, R. (1987). **Leadership: A question of clarity**. Annual meeting of the A.E.R.A. San Fco.
- Mwalimu, J. y Shujaa, D. (1990). **Teachers' responses to planned change: The implications of normative framing and perception**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Myron, J., Kennedy, D. y Patrick, C. (1989). **Inside schools: a collaborative view**. London: Falmer Press.
- M. Sosa, N. (1980). **El cambio social**. Universidad Salamanca: Fac. Filos. y Ciencias de la Educación, Apuntes de clase..
- Nave, G.R. (1990). **Building a collaborative educational research center: The Portland Public Schools & Portland State University Experience**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Neumann, A. (1989). **Colleges under pressure: Budgeting, presidential competence, and faculty uncertainty**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Newton, E.E. (1990). Why are we here? A five-year study of institutional development in a secondary school. *School Organization*, 1 (10) 139-154.
- Nisbet, J. y Watt, J. (1984). Case study. En Bell, J. y otros: **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 72-92.

-
- Noblit, G. y Eaker, D. (1989). Evaluation designs as political strategies. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 127-138.
- Nord, W.R. (1985). Can organizational culture be managed?. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture**. San Francisco: Sage Pub 187-196.
- Norquay, N. (1990). Life history research: memory, schooling and social difference. **Cambridge Journal of Education**, 20 (3) 291-300.
- Norris, C.J. y Achilles, C.M. (1988). Intuitive leadership: A new dimension for education leadership. **Planning and Changing**, 18 (2) 108-117.
- Odden, A. (1990). Educational Indicators in the United States: the need for analysis. **Educational Researcher**, 19 (5) 24-29.
- Odden, A. y Marsh, D. (1989). State education reform implementation: a framework for analysis. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 41-60.
- Ogawa, R. (1991). Enchantment, disenchantment, and accommodation: how a faculty made sense of the succession of its principal. **Educational Administration Quarterly**, 27 (1) 30-60.
- Ogawa, R.T. y Bossert, S.T. (1989). **Leadership as an organizational quality**. Annual meeting of the A.E.R.A. San Fco.
- Oldroyd, D (1988). **Improving the management of professional development in schools**. Bristol: National Development Centre for School Management Training.
- Orden, A. de la (1985). La organización pedagógica en el curriculum formativo del administrador de la educación. **Studia Paedagogica**, 15-16 179-186.
- Ortiz, F. y Hendrick, W. (1987). A comparison of leadership styles and organizational cultures: Implications for educational equity. **Journal of Educational Equity and Leadership**, 7 (2) 146-160.
- Osborne, W. y Wiggins, T. (1989). Perceptions of tasks in the school principalship. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 2 (3) 367-376.
- Osinga, N. y Boersma, R. (1991). **School improvement in Friesland**. The Netherlands: Centre for Educational Advice in Friesland, Leeuwarden.

-
- Owen, J.M. (1990). Perspectives from down under. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.
- Owen, P.R., Davies, M. y Wayment, A. (1984). The role of the deputy head in secondary schools. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press 247-252.
- Paisey, A. (1984). Trends in educational leadership thought.En Harling, P. (Ed). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press 25-37.
- Pajak, E. (1991a). **Successful change agents: a study of proficiencies**.International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands.
- Pajak, E. (1991b). **Assessing the strengths of change facilitators**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands..
- Papalewis, R. (1988). A case study in organizational culture: Administrator's shared values, perceptions, and beliefs. **Planing and Changing**, 18 (3) 158-165.
- Parkay, F.W. y Armstrong, R. (1987). A behavioral approach to the selection of school principals. **Planing and Changing**, 19 (3) 163-169.
- Parkay, F.W. y otros. (1989). **First-time hig school principals: their characteristics and professional concerns**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Parrilla, A. (1990). **La integración escolar como experiencia institucional: estudio cualitativo del programade integración del C.P. Reina Sofía de Morón de la Frontera**. Universidad de Sevilla: Tesis Doctoral.
- Parsons, T. (1976). **El sistema social**. Madrid: Revista de Occidente 2ª Ed (Capt.11).
- Pascarella, S., y Lunenburg, F. (1988). **A field test of Hersey and Blanchard's situational leadership theory in a school setting**. Documento fotocopiado.
- Pascual, R. (1987). **Liderazgo y participación: mitos y realidades**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pascual, R. (1988). La función directiva en el contexto socioeducativo actual. En Pascual, R. **La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. Madrid: Narcea.

-
- Patton, M (1980). **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage Pub.
- Peterson, K.D. (1987). Administrative control and instructional leadership. En Greenfield, W.D. (Ed). **Instructional Leadership**. Boston: Allyn and Bacon 139-152.
- Peters, J. (1987). La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor. **Revista de Educación**, 282 191-201.
- Peters, K.H., March, J.K. y Crisci, P. E. (1990). **An analysis if the effectiveness of TRIVET for the development of instructional leadership, the quality of instruction, and teacher expectation**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Peters, T. y Waterman, R. (1984). **En busca de la excelencia**. Barcelona: Folio.
- Petri, M.W. y Loucks-Horsley, S. (1991). **CBAM meets CAMAPE**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands..
- Petri, M.W. y Roody, D.S. (1991). **Camape: The american case**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands..
- Phillips, D. (1990). Subjetivity and objetivity: An objetive inquiry. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press, 19-37.
- Pinar, W. (1986). **Autobiography and the architecture of self**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco..
- Pitner, N.J. (1987). Administrator preparation in the United States. En Leithwood, K.A. y otros. **Preparing schools leaders for educational improvement**. London: Croom Helm 55-107.
- Pocsi, M.J. (1989). **Relationships among elementary principals'sex, sex-typed personality traits, classroom experience and multiple measures of school effectiveness**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Pollack, S. Chrispeels, J. y Watson, D.L. (1987). **A description of factors and implementation strategies used by schools in becoming effective for all students**. Annual meeting of the A.E.R.A., Washington, DC.

- Pollack, S. y otros. (1988). **A description of district factors that assist in the development of equity schools.** Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Portela, A. (1990). El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor. En López, J. y Bermejo, B. (Eds) **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas.** Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Porter, A. (1991). Creating a system of school process indicators. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 13 (1) 13-30.
- Poster, C. (1987). School management training in the United Kingdom. En Leithwood, K.A. y otros. **Preparing school leaders for educational improvement.** London: Croom Helm 37-55.
- Potter, C.C. (1989). What is culture: and can it be useful for organisational change agents?. **Leadership and Organizational Development Journal**, 10 (3) 17-24.
- Pratt, S. (1984). Subordinates' strategies of interaction in the management. En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership.** London: Falmer Press 301-308.
- Prestine, N. y Legrand, B. (1991). Cognitive learning theory and preparation of educational administrators: implications for practice and policy. **Educational Administration Quarterly**, 27 (1) 61-69.
- Pugh, W.C. (1989). **Moving into the next phase of "school effectiveness" -with heavy baggage: an evaluation of a districtwide school improvement project.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Rackliffe, G. (1989). The role of a committee chairperson. En Varios : **Facilitating school reform: new roles for participants in the change process.** AERA, San Fco.
- Raffaniello, E.M. (1981). Competent consultation: the collaborative approach. En Curtis, M.J. y Zins, J. E. (Eds). **The theory and practice of school consultation.** Springfield: Charles Thomas 44-54.
- Rainer, M. (1986). Charismatic leadership: Max Weber's Model and its applicability to the rule of Hitler. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership.** New York: Springer-Verlag 53-66.
- Rallis, S. (1988). Room at the top: Conditions for effective school leadership. **Phi Delta Kappan** May, 643-647.

-
- Rallis, S. (1990). **Teachers and organizational change: can professionalism transform schools?** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Rallis, S. y Phlegar, J. (1990). **Contextual variables for program success: measuring impact vs. goal achievement.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Raymond, D., Butt, R. y Townsend, D. (1989). **Contexts for teacher development: insights from teachers' stories.** International Conference on Teacher Development, OISE, Feb.
- Reid, K., Hopkins, D. y Holly, P. (1988). **Towards the effective school: the problems and some solutions.** Oxford, Basil Blackwell.
- Reis Louis, M. (1985). An investigator's guide to workplace culture. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture.** CA: Sage Pub 73-93.
- Rennie, J. (1986). Linking school and community: some management issues. En Hoyle, E. y McMahon, A.(Eds). **The management of schools** Wordl Year Book Education. New York: Kogan Page 164-172.
- Reynolds, D. (1990). An Introduction to managing school effectiveness. **School Organisation, 10** (2-3) 163-178.
- Reynolds, D., Sullivan, M. y Murgatroyd, S. (1987). **The comprehensive experiment.** A comparison of the selective and non-selective systems of school organization. London: Falmer Press.
- Ribbins, P. (1989). The role of the middle manager in the secondary school. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management.** Milton Keynes: Open University Press 58-77.
- Rieke, S.L. y Curtis, M.J. (1981). The consistency between consultant performance during simulated and real-life consultations. En Curtis, M.J. y Zins, J. E. (Eds). **The theory and practice of School consultation.** Springfield: Charles Thomas 335-340.
- Rist, R. (1982). On the application of ethnographic inquiry to education: procedures and possibilities. **Journal of Research in Science Teaching, 19** (65) 439-450.
- Rivas, M. (1986). Factores de eficacia escolar: una linea de investigación didáctica. **Bordón, 264** 693-707.

-
- Rizvi, F. (1989). In defence of organizational democracy. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership**. London: Falmer Press 205-234.
- Robinson, G. E. y Block, A.W. (1982). The principal and achievement: A summary of 22 studies. **Principal** Nov. 53-57.
- Rodriguez, M.M. (1991). **Las perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: un estudio sobre las tareas**. Comunicación presentada al III Congreso Internacional sobre Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional, Sevilla.
- Roman, L. y Apple, M. (1990). Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 38-73.
- Rosenholtz, S., Bassler, O. y Hoover-Dempsey, K. (1986). Organizational conditions of teacher learning. **Teaching & Teacher Education**, 2 (2) 91-104.
- Rossmann, G., Dickson, H. y Firestone, W.A. (1988). **Change and effectiveness in schools: a cultural perspective**. Albany: Suny Press.
- Rossmiller, R.A. (1989). **Project on the effects of the school as a workplace on teachers'engagement field study on principals' management of schools to affect teacher engagement**. Univ. Wisconsin: Center for Education Research.
- Runkel, P. y Schmuck, R. (1984). The place of organizational development (OD) in schools. En Hopkins, D. y Wideen, M. (Eds). **Alternative perspectives on school improvement**. London: Falmer Press 153-163.
- Ruscoe, G. y otros. (1989). **Quantitative and qualitative perspectives on teacher attitudes in professional development schools**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Rutherford, B. y Hall, G. (1990). **Concerns of teachers: revisiting theory after twenty years**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston, MA.
- Sabirón, F. (1990). **Evaluación de Centros Docentes : Modelo, aplicaciones y guía**. Zaragoza: Central de Ediciones, S.L..
- Sabirón, F. (1990). El estudio de casos como estrategia de investigación. En Sabirón, F. **Evaluacion de centros docentes: modelo, aplicaciones y guía**. Zaragoza:Central de Ediciones 25-68.

-
- Sabirón, F. y Lozano, A. (1990). **El estudio de casos en la evaluación de centros escolares: presentación y revisión de algunas dificultades.** Actas Jornadas sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organnizativas, La Rábida 8-10 Feb.
- Sack, R. (1981). Una tipología de las reformas de la Educación. *Perspectivas*, 11 (1) 45-60.
- Saka, T. (1989a). **Indicators of school effectiveness : Which are the most valid and what impacts upon them ?.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Saka, T., Yamada, R., y Lai, M. (1989b). **Longitudinal student achievement monitoring in Hawaii Public Schools.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Salisbury, D.F. (1990). **Major issues in the desing of new educational systems.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Salvio, P. (1990). **Transgressive daughters: student autobiography and the project of self creation.** *Cambrigde Journal of Education*, 20 (3) 283-289.
- Sánchez, M.V. (1989). **Los constructos de dos estudiantes para profesores de primaria acerca de las Matemáticas y su enseñanza. Influencia de las prácticas.** Universidad de Sevilla: Tesis doctoral inédita.
- Sanders, J., Barnette, J., Vanco, P. (1986). **A system for measuring school effectiveness: the PRO-S/E.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Santana, P.J. y otros (1990). **El modelo de proceso: una estrategia para la formación de profesores en el centro escolar. La fase de contacto inicial: estudio de un caso.** Comunicación presentada Jornadas sobre el Centro Educativo. La Rábida, Febrero-90.
- Santos, M.A. (1989). **Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela.** Secretariado Publicaciones Univ. Málaga.
- Sapienza, A.M. (1985). **Believing is seeing: How culture influences the decisions top managers make.** En Kilmann, R.H. y otros. *Gaining control of the corporate culture.* San Fco: Jossey Bass 66-83.
- Saranson, S.B. (1982). **The culture of the school and the problem of change.** Boston: Allyn and Bacon.
- Sashkin, M. (1987). **Explaining excellence in leadership in light of parsonian theory.** Annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

- Sashkin, M. (1988). The visionary principal. School leadership for the next century. **Education and Urban Society**, 20 (3) 239-249.
- Sashkin, M. y Sashkin, M.G. (1990). **Leadership and culture-building in schools: quantitative and qualitative understandings**. Annual meeting of the A.E.R.A. Boston.
- Sathe, V. (1985). How to decipher and change corporate culture. En Kilmann, R.H. y otros. **Gaining control of the corporate culture**. San Francisco: Jossey-Bass 230-261.
- Schein, E. (1986). **La cultura empresarial y el liderazgo**. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schmitt, N. y Cohen, S.A. (1990). Criterion-related validity of the assessment center for selection of school administrators. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 4 (2) 203-212.
- Schmitt, N. y Schechtman, S. (1990). The selection of school administrators. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 3 (3) 231-238.
- Schmuck, R. y Runkel, P. (1985). **The handbook of organization development in schools**. Palo Alto: Mayfield.
- Schmuck, R.A (1981). Process consultation and organization development. En Curtis, M.J. y Zins, J. E. (Eds). **The theory and practice of school consultation**. Springfield: Charles Thomas 38-43.
- Schofield, J. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 201-232.
- Schön, D. (1986). Leadership as reflection-in action. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds). **Leadership and organizational culture** Illinois: Univ Illinois Press 36-64.
- Schwille, J. y otros. (1986). **Recognizing, fostering and modeling the effectiveness of schools as organizations in third world countries**. Project BRIDGES. Univ. Harvard.
- Sederberg, C.H. y Clark, S. M. (1990). Motivation and organizational incentives for high vitality teachers: a qualitative perspective. **Journal of Research and Development in Education**, 24 (1) 6-13.

-
- Sergiovanni, T. y Corbally, J. (1986). **Leadership and organizational culture**. Illinois: Univ Illinois Press.
- Sergiovanni, T. y Starrat, R. (1983). **Supervision: Human perspectives**. New York: McGrawhill Book, Co.
- Sergiovanni, T. (1986). Developing a relevant theory of administration. En Sergiovanni, T. y Corbally, J. (Eds). **Leadership and organizational culture**. Illinois: Univ Illinois Press 275-293.
- Shanker, A. (1990). Staff development and restructured school. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.
- Short, P. y Spencer, W. (1989). **Principal instructional leadership**. Documento Fotocopiado.
- Short, P.M. y Spencer, W. (1990). Principal instructional leadership. **Journal of Research and Development in Education**, 23 (2) 117-122.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. **Educational Leadership**.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Ed). **La investigación de la enseñanza I: Enfoques teorías y métodos** Barcelona: MEC/Paidós 9-92.
- Silberstein, M. y Sabar, N. (1990). **The idea of self-direction as reflected in the school curriculum structure of autonomous primary schools in Israel**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Simons, H. (1989). Ethics of case study in educational research and evaluation. En Burgess, R. (Ed). **The ethics of educational research**. London: Falmer Press 114-138.
- Simons, H. (1984). Ethical principles in school self evaluation. En Bell, J. y otros. **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 123-132.
- Skilbeck, M. (1988). El desarrollo curricular y la calidad de enseñanza: de IDD (Investigación, desarrollo, diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo). **Revista de Educación**, 286 35-60.
- Skilbeck, M. (1984). **School-Based Curriculum Development**. Londres: Harper & Row.

- Skrupskelis, A., Cook, N. y Ginsberg, R. (1989). **Students' perceptions of the principal.** Annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Smetherham, D. (1989). Editorial: Developing high performance through Institutional Development Plans. **School Organization**, 1 (9) 157-167.
- Smetherham, D. (1990). Editorial: managing to achieve. **School Organisation**, 10 (2-3) 157-161.
- Smircich, L. (1985). Is the concept of culture a paradigm for understanding organizations and ourselves ?. En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture CA: Sage Pub** 55-72.
- Smith, C.J. y Richmond, R.C. (1988). Support for special needs: changing roles in an advisory service. **Educational Review**, 40 (1) 69-87.
- Smith, L.M. (1982). Benefits of naturalistic methods in science education. **Journal of Research in Science Teaching**, 19 627-638.
- Smith, L.M. (1990). Ethics in qualitative research: An individual perspective. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education.** New York: Teachers College Press 258-276.
- Smith, L.M. y otros. (1987). **The fate of an innovative school.** London: Falmer Press.
- Smith, W.F., Andrews, R.L. (1987). Clinical supervisión for principals. **Educational Leadership**, 45 (1) 34-37.
- Smylie, M. (1990). **The effects of mentoring on mentored teachers: an experimental study.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Smylie, M.A. y Browlee-Conyers, J. (1990). **Teachers leaders and their principals: exploring new working relationships from a micropolitical perspective.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Smylie, M.A. y Denny, J.W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. **Educational Administration Quarterly**, 26 (3) 235-259.
- Smylie, M.A. y Smart, J.C. (1990). **Factors influencing teachers' support for career enhancement initiatives.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.

-
- Smyth, J. (1991). International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (3) 323-346.
- Smyth, J. (Ed) (1989). **Critical perspectives on educational leadership**. London: Falmer Press.
- Snyder, K.J. (1984). Preparing principals to manage productive schools: A neglected dimension of teacher education. **Journal of Teacher Education**, 35 (2) 55-57.
- Snyder, K.J. y Giella, M. (1987). Developing principals' problem-solving capacities. **Educational leadership**, 45 (1) 38-41.
- Soltis, J. (1990). The ethics of qualitative research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 247-257.
- Southworth, G. (1989). Primary headship and collegiality. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management**. Milton Keynes: Open University Press 45-57.
- Southworth, G. (1990). Leadership, headship and effective primary schools. **School Organization**, 1 (10) 3-16.
- Spradley, J. (1979). **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. (1980). **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spuck, D.W. y Shipman, K. E. (1989). The establishment of a new school district: a study of power and conflict. **Planning and Changing**, 20 (3) 180-189.
- Stanfield, P. y Walter, J. E. (1987). **The principal as white knight**. Annual meeting of the A.E.R.A., Washington, DC.
- Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. **Educational Administration Quarterly**, 27 (2) 185-202.
- Staw, B.M. (1982). Counterforces to change. En Goodman, P.S. y otros. **Change in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass 87-121.
- Stego, E. Gielen, K. Glatter, R. y Hord, S. (Eds). (1987). **The role of school leaders in school improvement**. Leuven: ACCO.

-
- Stenhouse, L. (1987). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). **Basics of qualitative research**. California: Sage Pub.
- Street, M. y Licata, J. (1989). Supervisor expertise: resolving the dilemma between bureaucratic control and teacher autonomy. **Planning and Changing**, 20 (2) 97-107.
- Stronge, J.H. y Helm, V.M. (1990). Evaluating educational support personnel: A conceptual and legal framework. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 4 (2) 145-156.
- Swales, A. (1989). Performance Indicators. **School Organization**, 1 (9) 21-26.
- Sykes, G. y Elmore, R.F. (1989). Making schools manageable. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 77-94.
- Tannenbaum, R. y Schmidt, W.H. (1958). How to choose a leadership pattern. **Harvard Business Review**, 36 95-101.
- Tarter, C., Hoy, W. y Bliss, J. (1989). Principal leadership and organizational commitment: the principal must deliver. **Planning and Changing**, 20 (3) 131-140.
- Taylor, B. (1986). **How and why successful elementary principals address strategic issues**. Annual meeting of the A.E.R.A. San Fco.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, B. (1986). **Metasensemaking: how the effective elementary principal accomplishes school improvement**. Annual meeting of the A.E.R.A., San Fco.
- Teddlie, C., Kirby, P.C. y Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: observable difference in the classroom. **American Journal of Education**, 97 (3) 221-236.
- Tejada, J. y Montero, J. (1990). **El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes**. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.

-
- Ten, G. y Volman, M. (1991). Conceptualising gender differences in educational research: the case of the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3) 309-321.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. London: Falmer Press.
- Thody, A. (1991). Strategic planning and school management. *School Organisation*, 11 (1) 21-36.
- Tichy, N.M. y Devanna, M.A. (1986). *The transformational leaders*. New York: John Wiley.
- Tierney, W.G. (1988). Organizational culture in higher education. *Journal of Higher Education*, 59 (1) 1-21.
- Timar, T.B. y Kirp, D.L. (1989). Education reform in the 1980's: Lessons from the states. *Phi Delta Kappan*, 70 (7), 504-511.
- Townsend, D., Butt, R. y Engels, S. (1990). *Collaborative autobiography, action research and professional development*. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston, MA.
- Townsend, R.G. (1990). Toward a broader micropolitics of schools. *Curriculum Inquiry*, 20 (2) 205-235.
- Trachtman, R. y Levine, M. (1988). *Towards a definition of teacher leadership*. Annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.
- Trice, H.M. y Beyer, J.M. (1985). Using six organizational rites to change culture. En Kilman, R.H. y otros. *Gaining control of the corporate culture*. San Fco: Jossey-Bass 370-399.
- Trider, D.M., y Leithwood, K.A. (1988). Exploring the influences on principal behavior. *Curriculum Inquiry*, 18 (3) 289-311.
- Tucker, N., Bray, S. y Howard, K. (1989). Using a client-centered approach in the principal's evaluation of counselors. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (3) 335-354.
- Twale, D. y Short, P.M. (1989). Shaping school leaders for the future: innovation in preparation. *Planning and Changing*, 20 (3) 149-157.

- Tyldesley, N. (1984). **New directions in departmental leadership.** En Harling, P.(Ed). **New directions in educational leadership.** London: Falmer Press 253-263.
- Vaill, P. (1986). **The purposing of high-performing systems.**Sergiovanni, T. y Corbally, J.(Eds). **Leadership and organizational culture.** Illinois: Univ Illinois Press 85-105.
- Van Maanen, J. y Barley, S.R. (1985). **Cultural organization: fragments of a theory.** En Frost, P.J. y otros. **Organizational culture.** CA: Sage Pub 31-53.
- Van Maanen, J. y Schein, E. (1979). **Toward a theory of organizational socialization.** **Research in Organizational Behavior**, 1 209-264.
- Van Velzen, W.G. y otros. (1985). **Making school improvement work.** Leuven: ACCO.
- Van Velzen, B. y Verest, B. (1991). **Successful skill training of change facilitators.** International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands.
- Van Vliet, L., Van Veldhuyzen, L., Pieterse, M. y otras. (1991). **Step by step towards affirmative action.** International Conference: Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness June 13-15, The Netherlands.
- Van de Grift, W. y Houtveen, Th. (1990). **Principals and educational improvement.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Van den Berg, R. (1987). **Strategies of external support: factors, tensions, implications, and messages.** En Louis, K.S. y Loucks-Horsley, S. (Eds). **Supporting school improvement: a comparative perspective.** Leuven: ACCO.
- Van den Berg, R. (1983). **The functioning of school principals in relation to large-scale change efforts in the Netherlands.** Annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.
- Van den Berg, R. (1988). **Education in a changing era.** The Netherlands: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Van den Berg, R. (1990). **The Concerns-Based Adoption Model.** Documento fotocopiado.
- Van den Berg, R. (1991). **CBAM in the Netherlands: state of art and perspective.** International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. June, 13-15 The Netherlands.

-
- Van den Berg, R. y Vanderberghe, R. (1986). **Strategies for large-scale change in education: dilemmas and solutions**. Leuven: ACCO.
- Van den Berg, R., Hameyer, U. y Stokking, K. (Eds). (1987). **Dissemination reconsidered: the demands of implementation**. Leuven: ACCO.
- Van der Perre, C. y Vanderberghe, R. (1987). Training programs for school leaders in Europe. En Leithwood, K.A. y otros. **Preparing school leaders for educational improvement**. London: Croom Helm 8-37.
- Van der Vegt, R. y Knip, H. (1988). The role of the principal in school improvement: Steering functions for implementation at the school level. **Journal of Research and Development in Education**, 22 (1) 60-68.
- Van der Vegt, R. y Knip, H. (1990). Implementing mandated change: The school as change contractor. **Curriculum Inquiry**, 20 (2) 183-203.
- Vanderberghe, R. (1988). The principal as maker of a local innovation policy: Linking research to practice. **Journal of Research and Development in Education**, 22 (1) 69-79.
- Vanderberghe, R. (1988). School improvement from a European perspective. **Qualitative Studies in Education**, 1 (1) 79-90.
- Varios (1988). **Challenges for school leaders**. Virginia: AASA, Publications.
- Varios. (1989). **Improving the preparation of school administrators**. National Policy Board for Educational Administration.
- Vaughan, E., Wang, M., Dytman, J. (1987). Implementing an innovative program: Staff development and teacher classroom performance. **Journal of Teacher Education**, 6 (38) 40-47.
- Veen, A.F.D. y Lettich, H.K. (1991). **Change facilitators: dubious professionals**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness, June, 13-15 The Netherlands.
- Veriz, V.C. y Fortune, J.C. (1985). Teacher leadership styles as they relate to academic gain for unsuccessful students. **Journal of Research and Development in Education**, 18 (3) 64-67.

- Villar, L.M. (1986). **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Villar, L.M. (1988). **La implicación del profesorado en el análisis evaluativo de las instituciones educativas**. Ponencia presentada al Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.
- Villar, L.M. (1988). **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**. Alicante: Marfil.
- Von Cranach, M. (1986). Leadership as a function of group action. En Grauman, C.F. y Moscovici, S. (Eds). **Changing conceptions of leadership**. New York: Springer-Verlag 115-134.
- Wadsworth, T. (1988). A school leaders' professional development projet The first year: Progress in researching the professional development needs of secondary school headteachers. **School organisation** 8 (3) 331-337.
- Walberg, H.J., Bottani, N. y Delfau, I. (1990). OECD indicators of educational productivity. **Educational Researcher**, 19 (5) 30-33.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Etica, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. y Hamilton, D. (Eds). **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea 42-82.
- Walker, R. (Ed) (1985). **Applied qualitative research**. Vermont: Gower.
- Walker, R., Wiedel, J. (1985). Using photographs in a discipline of words. En Burgess, R. (Ed). **Field methods in the study of education**. London: Falmer Press 191-216.
- Wallace, M. (1987). Principals' centres: A transferable innovation?. **School Organization**, 7 (3) 287-295.
- Wallace, M. (1988). **School management training provision in external agencies**. Bristol: National Development Centre for School Management Training.
- Wallace, R. y otros. (1990). The Pittsburgh Experience: Achieving commitment to comprehensive staff development. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASDC.
- Warren Little, J. (1986). Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. **American Educational Research Journal**, 19 (3) 325-340.

-
- Warren Little, J. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. En Lieberman, A.(Ed). **Building a professional culture in schools**. New York: Teacher College Press 78-106.
- Warren, A. y LoPresti, P.L. (1990). **School renewal and review in Victoria, Australia**. Annual Meeting of the A.E.R.A. Boston.
- Watkins, P. (1989). Leadership, power and symbols in educational administration. En Smyth, J.(Ed). **Critical perspectives on educational leadership**. London: Falmer Press 9-37.
- Weaver, A. (1987). Leadership succession: reflections of a new principal. **Journal of research and development in education**, 20 (4) 1-11.
- Webb, R. (1989). Changing practice through consultancy-based INSET. **School Organisation**, 1 (9) 39-52.
- Webster, W. y Olson, G. (1988a). **Causes and correlates of school effectiveness**. Annual meeting of the A.E.R.A. New Orleans.
- Webster, W. y Olson, G. (1988b). A quantitative procedure for the identification of effective schools. **Journal of Experimental Education**, 56 (4) 213-219.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, 21 (1) 1-19.
- Weick, K.E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. **Phi Delta Kappan** June 673-676.
- Weick, K.E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. En Goodman, P.S. y otros. **Change in organizations**. San Francisco: Jossey-Bass 375-408.
- Weick, K.E. (1985). The significance of corporate culture. En Frost, P. (Ed). **Organizational culture**. San Francisco: Sage 381-389.
- Weiler, K. (1988). **Women teaching for change: Gender, class & power**. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Weindling, D. (1989). The process of school improvement: some practical messages from research. **School Organisation**, 1 (9) 53-64.

-
- Weindling, D. y Earley, P. (1987a). First years of headship. Towards better practice. **Educational Research**, 29 (3) 202-212.
- Weindling, D. y Earley, P. (1987a). **Secondary headship: the first years.**Berkshire: NFER-NELSON.
- Weindling, D. y Earley, P. (1989). How heads manage change. En Glatter, R. y otros. **Understanding school management.** Milton Keynes: Open University Press 92-104.
- Weindling, D., Earley, P. y Glater, R. (1988). Two new headteachers introduce change: A case study from England. En Hopkins, D. (Ed). **Improving the quality of schooling.** London: Falmer Press.
- West, F. e Idol, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. **Journal of Learning Disabilities**, 20 (7) 388-408.
- White, G.P. y Morgan, N.H. (1990). Education foundations: the catalyst that mixes corporation and community to support schools. **The School Administrator**, 47 (4) 22-24.
- Wilson, B.L., y Firestone, W.A. (1987). The principal and instruction: Combining bureaucratic and cultural linkages. **Educational Leadership**, 45 (1) 18-23.
- Wilson, B., Corbett, D. y Aducci, L. (1990). **District leadership for restructuring.** Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Educational Research**, 47 245-266.
- Willower, D.J. (1989). Waller and schools as organizations: An appreciation and criticism. En Willower, D.J. y Boyd.(Eds). **Willard Waller on education and schools: A critical appraisal.** Berkeley: CA McCutchan 9-38.
- Willower, D.J. (1987). Inquiry into educational administration: The last twenty five years and the next. **Journal of Educational Administration**, 25 (1) 12-28.
- Willower, D.J. (1986). Organization theory and the management of schools. En Hoyle, E. y McMahon, A.(Eds). **The management of schools** Wordl Year Book Education. New York: Kogan Page (capt.2).

-
- Willower, D.J. y Smith, J. (1987). Organizational culture in schools: Myth and Creation. **The High School Journal**, 70 (2) 87-92.
- Wimpelberg, R.K. (1987). The dilemma of instructional leadership and a central role for central office. En Greenfield, W.D. **Instructional leadership**. Boston: Allyn and Bacon 100-117.
- Wimpelberg, R.K., y Ginsberg, R. (1989). The national commission approach to educational reform. En Hannaway, J. y Crowson, R. (Eds). **The politics of reforming school administration**. London: Falmer Press 13-26.
- Winkley, D. (1984). Educational management and school leadership: An evolutionary perspective. En Harling, P. (Ed). **New directions in educational leadership**. London: Falmer Press 205-219.
- Wissler, D. y Ortiz, F. (1988). **The superintendent's leadership in school reform**. London: Falmer Press.
- Wittrock, M.C (1989). **La investigación de la enseñanza**. Barcelona: Paidós/MEC (3 vols).
- Wolcott, H. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En Eisner, E. y Peshkin, A. (Eds). **Qualitative inquiry in education**. New York: Teachers College Press 121-152.
- Woods, P. (1985). Conversations with teachers: some aspects of the life history method. **British Educational Research Journal**, 2 (1) 13-26.
- Woods, P. (1987). **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós/MEC.
- Woods, P. (1988). Action research: a field perspective. **Journal of Education for Teaching**, 14 (2) 135-150.
- Wragg, E. (1984). Conducting and analysing interviews. En Bell, J. y otros. **Conducting small-scale investigations in educational management**. London: Open University Press 177-197.
- Wright, L. (1991). Instructional leadership: looking through schoolhouse windows. **Theory into Practice**, 30 (2) 113-118.

- Yanes J. y Santana, P. (1990). **Coordinador de centros de la Reforma en Canarias: una estrategia para posibilitar el cambio interno**. Actas Jornadas sobre El Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas, La Rábida, 8-10 Febrero 199-209.
- Yanes, J. y Santana, P.J. (1990). **El coordinador de centro para la reforma en Canarias: una estrategia para posibilitar el cambio interno**. En López, J. y Bermejo, B. (Eds). **El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas**. Sevilla: Grupo Investigación Didáctica.
- Yarger, S. J. (1990). **The legacy of the Teacher Center**. En Joyce, B. (Ed). **Changing school culture through staff development**. Alexandria: ASCD.
- Ying, D. (1987). **Case Study research. Design and methods**. Beverly Hills: Sage Pub.
- Zabalza, M.A. (1988). **Diseño curricular y calidad de la educación**. Ponencia presentada al Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante.
- Zajano, N.C. (1990). **State testing policy and organizational change: transformation through testing?**. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- Zimper, N.L. (1988). **A design for the professional development of teacher leaders**. *Journal of Teacher Education*, 39 (1) 53-60.
- Zimpher, N.L. (1990). **Creating professional development school sites**. *Theory into Practice*, 29 (1) 42-49.
- Zuzovsky, R. (1987a). **School indices and their use**. Annual meeting of the A.E.R.A. Washington, DC.
- Zuzovsky, R., y Tamir, P. (1987b). **Home and school contributions to science achievement in elementary schools in Israel**. Annual meeting of the A.E.R.A., Washington DC.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para juzgar la Tesis Doctoral de

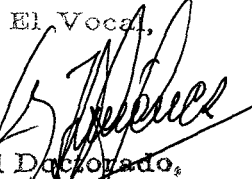
D. José Manuel Coronel Ramos
titulada La facilitación del cambio en los centros escolares

acordó otorgarle la calificación de Apto cum laudibus por unanimidad

Sevilla, 27 de marzo 1992

El Vocal,


El Vocal,
María José Carrera

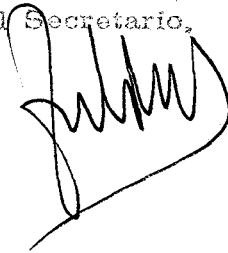
El Vocal,


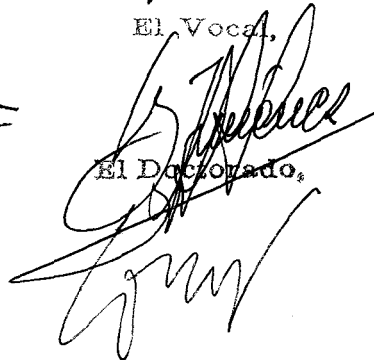
El Presidente

El Secretario,

El Doctorado,









500434473