

JOSÉ MIGUEL NIETO CANO
ANTONIO PORTELA PRUAÑO

PROCESOS Y ESTRATEGIAS
DE DESARROLLO INSTITUCIONAL



ICE
UNIVERSIDAD DE MURCIA



JOSÉ MIGUEL NIETO CANO • ANTONIO PORTELA PRUAÑO

PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

ISBN 84-95095-89-0



9 788495 095893

PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

José Miguel Nieto Cano
Antonio Portela Pruaño

**PROCESOS Y ESTRATEGIAS DE
DESARROLLO INSTITUCIONAL**



1999

ÍNDICE

| | Pag. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| - Presentación de la asignatura | 3 |
| - Los contenidos de la asignatura | 3 |
| - El desarrollo de la asignatura y la utilización del texto-guía | 5 |
| - Los procedimientos y criterios para realizar la evaluación | 6 |
| - Bibliografía básica de consulta | 7 |
| DESARROLLO | 9 |
| Clases teóricas | |
| Tema 1 | 11 |
| Tema 2. | 27 |
| Tema 3. | 41 |
| Tema 4. | 51 |
| Tema 5. | 67 |
| Tema 6. | 77 |
| Tema 7. | 93 |
| Tema 8. | 105 |
| Clases prácticas | |
| Práctica I | 121 |
| Práctica II | 125 |
| Práctica III | 129 |
| Práctica IV | 133 |

Primera edición, 1999

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© José Miguel Nieto Cano
Antonio Portela Pruaño

© **DM**
Colección Texto-Guía
ICE - Universidad de Murcia

I.S.B.N.: 84-95095-89-0
D.L.: MU-951-1999

Edición a cargo de: Diego Marín Librero-Editor
Merced, 25. 30001-Murcia
Tfnos. 968 24 28 29 / 968 23 75 78

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura "Procesos y Estrategias de Desarrollo Institucional" forma parte del actual plan de estudios de Pedagogía como materia obligatoria en el tercer curso de la licenciatura y consta de 4 créditos, de los cuales 2 son teóricos y 2 prácticos. Esta ubicación en el conjunto del plan de estudios permite que los alumnos/as accedan a la asignatura disponiendo de una cierta base en cuanto a conocimiento sobre la organización escolar que es de suma importancia para relacionar de manera significativa los contenidos del programa que nos ocupa.

En este sentido, la asignatura se justifica por la necesidad de que los alumnos/as se familiaricen con diversos modos de entender y de analizar el cambio de los centros escolares como organizaciones, y más concretamente, de que profundicen en el desarrollo organizativo como uno de los enfoques de mayor relevancia en este campo. Los alumnos/as pueden tomar conciencia y comprender las implicaciones conceptuales y prácticas del cambio en las organizaciones educativas cuando se trata de aproximarse a ellas para proponer pautas y criterios de mejora.

De modo específico, los objetivos a conseguir por medio de esta asignatura hacen referencia a:

1. Conocer y comprender los fundamentos del desarrollo organizativo como un tipo de aproximación y respuesta al cambio institucional.
2. Reflexionar acerca de las implicaciones conceptuales y prácticas que conllevan los procesos y estrategias de desarrollo institucional.
3. Propiciar el análisis, la discusión y el diálogo en torno a las particulares condiciones del cambio en las organizaciones educativas.
4. Manejar adecuadamente diversas fuentes de información y utilizarlas para profundizar en los contenidos de la asignatura.

LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

El programa está estructurado en dos grandes bloques desde los que se abordan, respectivamente, los contenidos teóricos y los contenidos prácticos de la asignatura. Teniendo en cuenta los 4 créditos que tiene asignados esta asignatura cuatrimestral, el profesorado se ha visto obligado a seleccionar aquellos contenidos que considera básicos para poder introducirse en la comprensión del desarrollo institucional como ámbito de conocimiento, de investigación y de práctica.

Clases Teóricas:

TEMA 1. El cambio organizativo como punto de partida.

- (1) Justificación.
- (2) Las diversas caras del cambio organizativo.
- (3) Cambio como reforma, como innovación y como mejora.
- (4) Cambio espontáneo y cambio planificado.
- (5) Cambio organizativo y desarrollo organizativo.

TEMA 2. El desarrollo organizativo como enfoque de cambio organizativo.

- (1) Antecedentes.
- (2) Concepto.
- (3) Análisis de la noción.
- (4) Caracteres básicos.

TEMA 3. Modelos de desarrollo de las organizaciones.

- (1) Introducción.
- (2) El modelo de Lewin.
- (3) El modelo de investigación acción.
- (4) Evolución y actualización.

TEMA 4. El desarrollo organizativo en el contexto escolar.

- (1) Origen y evolución del desarrollo organizativo en educación.
- (2) Tipología de iniciativas de desarrollo organizativo en la organización escolar.
- (3) Las capacidades básicas de la organización educativa.
- (4) La importancia de la colaboración y del aprendizaje compartido.

TEMA 5. La iniciación del proceso de desarrollo organizativo.

- (1) Justificación.
- (2) Acceso o entrada.
- (3) Compromiso inicial.

TEMA 6. El diagnóstico organizativo y la planificación del cambio.

- (1) Sentido y funciones del diagnóstico.
- (2) Los modelos organizativos como referencia del diagnóstico.
- (3) El sentido de la planificación.
- (4) Las intervenciones.
- (5) Las estrategias.
- (6) Tipos de intervenciones.

TEMA 7. De la implementación a la institucionalización del cambio.

- (1) La puesta en práctica de cambios.
- (2) Principios y orientaciones para la gestión del cambio.
- (3) El sentido de la evaluación y la institucionalización.
- (4) Objeto y modalidades de evaluación.
- (5) La institucionalización.
- (6) Recapitulación en torno a los procesos de desarrollo escolar.

TEMA 8. El papel de los asesores en el desarrollo organizativo.

- (1) Concepto y funciones.
- (2) Selección de asesores.
- (3) Posición de los asesores.
- (4) Relaciones de asesoramiento.

Clases Prácticas:

PRÁCTICA 1. Desarrollo organizativo: ¿Qué es?

PRÁCTICA 2. *¡No solo problemas!*: identificación y diagnóstico de potencialidades en la organización.

PRÁCTICA 3. Investigación-acción: ¿Cuál puede ser su uso para introducir cambios en la organización escolar?

PRÁCTICA 4. Lecciones del cambio educativo: relevancia para el desarrollo organizativo.

EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA Y LA UTILIZACIÓN DEL TEXTO GUÍA

El desarrollo de la asignatura descansa sobremanera en el trabajo de puesta al día y sistematización por parte del profesor/a. En este sentido, el presente texto-guía supone una ayuda inestimable en la medida en que contribuye a poner a disposición del alumnado aquellas teorías e ideas, conceptos y esquemas analíticos, procesos y estrategias que son básicos para el manejo de la materia.

El programa de la asignatura se desarrolla a través de clases teóricas y clases prácticas. Las primeras, se articulan en torno a la exposición y sistematización de los contenidos por parte del profesor, procurando la participación activa del alumnado. Simultáneamente, las segundas consisten en actividades de análisis, discusión y elaboración que suponen trabajo personal por parte de todos los alumnos/as bajo la supervisión del profesor.

En este sentido, el texto-guía de Procesos y Estrategias de Desarrollo Institucional, está pensado y elaborado de forma que sirva al alumnado para:

- Disponer desde el inicio del cuatrimestre de una visión global de cuál es el contenido de la asignatura, en qué secuencia y cómo se van a abordar los diversos aspectos que comprende.

- Orientarse en lo que respecta a los créditos teóricos. Permite acotar claramente las cuestiones clave a las que responde cada de los temas que se está considerando, así como una síntesis de la información correspondiente: conceptos e ideas básicas, relación entre los mismos, conexión entre el tema concreto con otros anteriores y posteriores.

- Orientarse en lo que respecta a los créditos prácticos. Aporta la información y los procedimientos necesarios para la realización de actividades de análisis, reflexión y debate: contenido de la tarea, cuestiones-guía para su ejecución, instrucciones sobre el proceso a seguir, estructura o formato en que ha de realizarse la tarea y resultados esperados, cuestiones para poner en relación el contenido de la práctica con lo abordado en las clases teóricas, así como cuestiones para plantear las repercusiones prácticas de los planteamientos sostenidos.

- Disponer de referencias bibliográficas seleccionadas por su especial relevancia y referidas específicamente a cada uno de los temas y prácticas que componen el programa de esta asignatura.

En el texto-guía, todos los temas y prácticas comprenden seis partes interrelacionadas que responden a un mismo esquema que es el siguiente:

- En **I. OBJETIVOS GENERALES**, se formulan aquellos logros que se esperan del alumno/a acerca de los contenidos, una vez concluida su enseñanza y aprendizaje.

- En **II. DESARROLLO DE CONTENIDOS**, se presentan sintéticamente los contenidos que serán abordados, recurriendo a formas discursivas y gráficas que los ordenan y sistematizan.

- En **III. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN**, se plantean tareas para que el alumno/a aplique los contenidos abordados a otras situaciones y contextos teóricos en términos de transferencia y reflexión.

- En **IV. BIBLIOGRAFÍA**, se ofrece la relación de textos que tratan los contenidos presentados, distinguiendo entre la bibliografía "citada" (las referencias que se citan) y la "complementaria" (los textos que no se citan pero que también pueden servir de ampliación o profundización al alumno).

- En **V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN**, se relacionan cuestiones que deben servir de autoevaluación de aprendizajes al alumno/a y que orientan sobre el tipo de preguntas que deberían resolver en una situación de examen.

- En VI. ANOTACIONES DE REVISIÓN Y DISCUSIÓN, se ofrece al alumno/a un espacio para anotaciones personales. Se sugiere, bajo el epígrafe "qué no entiendo sobre...", su utilización para anotar cuestiones que debieran ser objeto de revisión, de consulta o de discusión con el profesor/a bien en clase, bien en horario de tutoría: términos que desconozco, conceptos que no entiendo, dudas que me surgen, preguntas o dificultades a resolver, etc.

En estos términos, el texto-guía se ofrece como un material escrito que ha sido elaborado expresamente para apoyar el desarrollo teórico-práctico de la asignatura y para tratar de ayudar al alumnado en su aprendizaje. Para ello, adopta un formato orientado a su utilización por parte de cada alumno/a: para clarificar y ordenar sus conocimientos en la materia, para relacionarlos con o aplicarlos en nuevas situaciones que puedan plantearse, para incorporar aquella información que considere útil como si de un cuaderno de notas o de trabajo se tratara; en definitiva, para ir profundizando en los aspectos fundamentales de la asignatura e ir estableciendo relaciones entre sus distintas partes.

LOS PROCEDIMIENTOS Y CRITERIOS PARA REALIZAR LA EVALUACION

La evaluación de la asignatura se realizará en base a dos partes independientes pero complementarias que corresponden a los créditos teóricos y a los créditos prácticos.

La evaluación correspondiente a los créditos teóricos se realizará mediante una prueba escrita que constará de cuestiones suficientemente delimitadas que demandarán la comprensión e interrelación de contenidos teóricos del programa. La duración prevista para completar las cuestiones será indicada en la fecha de realización de la prueba a la conclusión del cuatrimestre o en las convocatorias respectivas.

Los criterios de evaluación tendrán siempre como referentes el aprendizaje de los contenidos de la materia y los objetivos perseguidos con el mismo. Específicamente, para valorar el rendimiento en esta apartado de la materia, se tendrán presentes los siguientes criterios:

- Exhaustividad y precisión en la información expuesta.
- Claridad y concisión en la presentación de la información.
- Identificación de aspectos relevantes, quedando destacados aquellos que sean básicos.
- Fundamentación expresa de la información expuesta.
- Interpretación de la información de acuerdo con explicaciones que sean relevantes y, en todo caso, que cuenten con respaldo disciplinar.
- Articulación coherente de las nociones y razonamientos expuestos, quedando de manifiesto su orden interno.
- Ilustración de lo expuesto a través de recursos de síntesis como tablas, diagramas o esquemas.

La prueba será calificada con una puntuación comprendida entre cero y diez, implicando la superación de la misma, una puntuación igual o superior a cinco.

La evaluación correspondiente a los créditos prácticos se realizará en base a las diferentes actividades llevadas a cabo en las clases prácticas. El producto de las tareas se incluirá en un informe individual, cuando las actividades sean de realización individual, o bien en un informe de grupo, cuando las actividades se realicen en grupo. Ambos trabajos serán entregados en las fechas que se establezcan.

La valoración del rendimiento en este apartado atenderá a dos aspectos. Por un lado, la asistencia regular a las clases prácticas. Por otro, el producto de las actividades prácticas. El primero condiciona el segundo en el sentido de que se emitirá una calificación siempre que el alumno/a no acumule más de cinco faltas de asistencia a las clases asignadas a los créditos prácticos. El incurrir en alguna o algunas faltas de asistencia sin llegar a acumular más de cinco no exime de entregar en la fecha correspondiente todas y cada una de las tareas llevadas a cabo en los días de ausencia, sean individuales o en grupo (en este último supuesto, recurriendo necesariamente a bibliografía).

Respecto a la valoración del logro de los objetivos perseguidos y el aprendizaje de los contenidos, se realizará atendiendo específicamente a los siguientes criterios:

- Ajuste preciso al propósito de la labor a realizar y condiciones en que ha de ser realizada.
- Establecimiento de relaciones y contrastes entre diferentes nociones y modelos teóricos, así como entre teoría y práctica.
- Uso adecuado de fundamentación disciplinar relevante (nociones, modelos, análisis) al hacer razonamientos y propuestas.
- Plausibilidad y coherencia de las propuestas expuestas y los razonamientos presentados.
- Ilustración de lo expuesto por medio de recursos de síntesis como tablas, diagramas o esquemas.

La calificación de los productos de las actividades prácticas recogidos en los informes tendrá carácter cualitativo, efectuándose con la escala que a continuación se detalla. Por su parte, la calificación global será resultado del cálculo de la media aritmética de las valoraciones obtenidas en las diferentes actividades prácticas, las cuales serán convertidas a las puntuaciones que también se indican seguidamente.

- A = Excelente (A=10)
- B = Satisfactorio (B=7,5)
- C = Aceptable (C=5)
- D = Insatisfactorio (D=3)

La calificación global final de la materia se obtendrá ponderando el rendimiento referido a las enseñanzas correspondientes a créditos teóricos, por un lado, y el rendimiento referido a las enseñanzas correspondientes a los créditos prácticos, por otro, de tal forma que la calificación en el primer apartado representará un 65 % del total, mientras que la calificación del segundo apartado representará el 35 % del total, teniendo que estar superados ambos para superar la materia.

BIBLIOGRAFIA GENERAL DE CONSULTA

- Burke, W.W. (1992) *Organization development: a process of learning and changing* (2ª ed.) Reading: Addison-Wesley
- Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing
- Denton, J. (1998) *Organizational learning and effectiveness*. Londres: Routledge
- Escudero Muñoz, J.M. (1990) Formación centrada en la escuela. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Coords.) *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 7-36) Sevilla: GID, Universidad de Sevilla
- Escudero Muñoz, J.M. (1993) El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Coords.) *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 227-286) Barcelona: PPU
- Ferreres Pavía, V.S. y Molina Ruiz, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU
- Guízar Montúfar, R. (1998) *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones*. México: McGraw-Hill
- Holly, P. y Southworth, G. (1989) *The developing school*. Londres: The Falmer Press
- Peiró, J.Mª. y Ramos, J. (Dirs.) (1994) *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona: PPU
- Schmuck, R. y Runkel, P. (1991) Desarrollo de la organización educativa. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 7, pp. 4387-4402) Barcelona: MEC-Vicens Vives

Schmuck, R.A. y Runkel, P.J. (1994) *The handbook of organization development in schools and colleges* (4ª ed)
Prospect Heights: Waveland Press

Villar Angulo, L.M. y De Vicente Rodríguez, P.S. (Dir.) (1994) *Enseñanza reflexiva para centros educativos*.
Barcelona: PPU

DESARROLLO

**TEMA 1:
EL CAMBIO ORGANIZATIVO COMO PUNTO DE PARTIDA**

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Entender por qué el cambio constituye una situación normal para las organizaciones.
2. Conocer diversas modalidades de cambio organizativo e identificar características inherentes a cada una de ellas.
3. Diferenciar el desarrollo organizativo en particular del cambio organizativo en general.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Justificación

En general, las organizaciones experimentan cambios o han de hacer frente a situaciones de cambio. En la actualidad, los cambios no sólo tienden a ser rápidos, sino que, además, su rapidez va en aumento. Esta situación lleva a las organizaciones a encontrarse en estado de cambio no ya periódica o regularmente, sino incluso permanentemente (Daft, 1995; Cummings y Worley, 1997).

El cambio organizativo puede ser consecuencia tanto de factores internos como de factores externos a la organización. Por ejemplo, podemos pensar en iniciativas de su dirección encaminadas a introducir mejoras en la estructura formal, o en miembros que intentan mejorar los métodos y prácticas existentes,... Pero podemos, también, considerar la respuesta que debería dar la organización a presiones provenientes de su ambiente económico, tecnológico, social, cultural,... Por ejemplo:

Mayor competitividad derivada de la economía global y presión social para mejorar la calidad y eficacia educativa: más contenido curricular, mayor desempeño docente, altos niveles de rendimiento para todos los alumnos, vigilancia pública y rendimiento de cuentas a través de sistemas evaluativos, reequilibrio de fuerzas entre el sector público y el privado...

Desarrollos tecnológicos y utilización de las nuevas tecnologías de la información en las organizaciones: disminución de tareas rutinarias, mejoras en el intercambio de información, ampliación de tareas y transformación de relaciones y procedimientos de trabajo, cambios en la lógica y dinámica organizativa tradicionales...

Mayor complejidad social y diversidad cultural que repercute sobre los niños y su educación: reducción del tamaño de la unidad familiar, aumento de índices de divorcio, extensión del trabajo dual en las familias, mayores niveles de inmigración...

En suma, desde la sociedad y desde la estructura político-administrativa que dirige y, simultáneamente, condiciona, tanto el sistema educativo como los centros escolares, se ejerce una enorme presión hacia el cambio en múltiples direcciones, esto es, se demandan cambios a todos los niveles de la educación y, en particular, se plantean cada vez más exigencias a las organizaciones educativas bajo circunstancias crecientemente complejas (Spittler, 1997).

Por lo demás, esta demanda se produce, incluso, a pesar de que muchas de las situaciones de cambio se muevan todavía en terrenos borrosos y confusos. Con todo, se plantean dilemas de dependencia y autonomía, así como de estabilidad y cambio que implican tensiones complejas. Pensemos, por ejemplo, en que, aun cuando se exige permeabilidad e innovatividad, frecuentemente los centros escolares deben desenvolverse entre marcos institucionales, estructuras de gestión y de racionalidad que limitan considerablemente su margen de acción (Miles, 1981).

Asumiendo que la supervivencia de la organización sólo es posible alcanzando a dar respuesta a los cambios que acaecen en su entorno, es común mantener que los cambios que se producen en ella son una consecuencia de los primeros. Ciertamente, los cambios organizativos suelen responder a factores externos a ella. Pero no siempre es así. Puede haber factores o condiciones internas a la organización que también contribuyan a su propio cambio (Cummings y Worley, 1997).

2. Las diversas caras del cambio organizativo

El cambio organizativo no es un fenómeno homogéneo. Antes bien, puede presentar caracteres marcadamente diversos. Es frecuente diferenciar entre *cambios progresivos* y *cambios radicales* (Daft, 1995; Hanson, 1996; Cummings y Worley, 1997) que constituirían ambos extremos de un continuo:

- *Cambio progresivo* es aquel que consiste en un conjunto de avances continuos que mantienen el equilibrio general de la organización. A menudo afecta a una parte o aspecto de la organización y puede ocurrir sin alteración de su estructura y procesos habituales.

- *Cambio radical* es aquel que consiste en una ruptura y transformación global que ocurre bruscamente y desestabiliza a la organización hasta alcanzar un nuevo estado de equilibrio, con una nueva estructura, nuevos procesos y, consecuentemente, nuevos resultados. Será, pues, un cambio más general y complejo.

| <i>Cambio Progresivo</i> | <i>Cambio Radical</i> |
|--|--|
| Consiste en avances continuos | Consiste en ruptura y transformación |
| Mantiene equilibrio general de la organización | Desestabiliza a la organización hasta alcanzar un nuevo estado de equilibrio |
| Tiene un alcance limitado | Tiene un alcance total |
| Ocurre paulatinamente | Ocurre bruscamente |

Normalmente, la mayoría de los cambios presentarán un carácter progresivo, aunque es preciso reconocer que la demanda de cambios radicales es creciente, dado el carácter turbulento e impredecible del entorno en que las organizaciones tratan de sobrevivir (Daft, 1995).

No obstante, los cambios progresivos presentan las siguientes virtualidades para consolidar a la organización en estado de cambio (Hanson, 1996: 306):

- La incertidumbre ocasionada es menor.
- La demanda de decisiones disminuye y el proceso de toma de decisiones deja de estar absorbido por el cambio emprendido.

- La demanda de recursos también disminuye y éstos dejan también de estar absorbidos por el cambio.
- Los periodos disponibles para efectuar cambios relevantes se amplían y, consiguientemente, las premuras de tiempo disminuirán.
- Aumentan las probabilidades de obtener éxitos en el logro de las metas iniciales.
- Las posibilidades de que se produzcan resultados imprevistos son menores.

Los cambios operados en la organización no atañen necesariamente a todas sus dimensiones o ámbitos identificables en ella, si bien, un cambio en cualquiera de ellos tendrá, previsiblemente, repercusión en los demás (Daft, 1995).

Atendiendo a las dimensiones o ámbitos de la organización afectados por el cambio, pueden ser diferenciados los siguientes tipos de cambio, que serían interdependientes (Daft, 1995; Hanson, 1996):

| | |
|--|--|
| <i>Cambios en las metas</i> | Esto es, en los fines u objetivos perseguidos por la organización |
| <i>Cambios estructurales</i> | Por ejemplo, cambios en la jerarquía de la organización |
| <i>Cambios en la tecnología</i> | Esto es, en los procesos empleados por la organización para hacer realidad sus fines (por ejemplo, cambios en las técnicas y el equipamiento utilizados por la organización) |
| <i>Cambios en los recursos humanos y la cultura organizativa</i> | Por ejemplo, cambios en los valores de los miembros de la organización y, así, en la cultura de ésta |
| <i>Cambios en los resultados</i> | Por ejemplo, cambios en los servicios prestados por la organización |

Otro aspecto importante es quién o qué instancia legítima y promueve el cambio. Considerando el origen de los cambios, la posición externa o interna a la organización desde la que se toma la decisión del cambio y se diseñan sus dimensiones sustantivas, Anderson y King (1993) hablan de tres modalidades de cambio:

| | |
|--------------------------|---|
| <i>Cambios impuestos</i> | Implantados en la organización de forma obligada por agencias o instancias externas (por ejemplo, la administración educativa) sin contar con su aceptación o rechazo. |
| <i>Cambios adoptados</i> | Surgen y se perfilan fuera de la organización pero son adoptados por ésta voluntariamente, para dar respuesta a necesidades propias en la medida en que éstas son compatibles o responden a aquéllos. |
| <i>Cambios generados</i> | Emergen dentro de la organización (o alguna de sus unidades) y, por lo general, representan una respuesta propia a problemas específicos. |

Los cambios iniciados localmente pueden tener un mayor impulso inicial y movilización y probablemente se orientan más rápidamente hacia la puesta en práctica, aunque pueden tropezarse con más dificultades frente a políticas y regulaciones externas. Por el contrario, los cambios iniciados externamente pueden presentar mayores problemas de movilización y menos motivación genuina -en contra de otra oportunista- para implicarse activamente en el cambio, aunque normalmente llevan aparejada mayor cantidad de recursos y apoyos para propiciar el cambio efectivo.

Cualquiera que fuese su naturaleza y el ámbito al que están dirigidos, los cambios tendrán efecto e incluso impacto decisivo en la organización, particularmente en quienes son sus miembros y en las relaciones que se establecen entre ellos. Por lo demás, esos efectos no siempre serán positivos. Con frecuencia, los cambios introducidos afectan negativamente a la organización. Es por ello por lo que prácticamente todo cambio operado en la organización acaba teniendo de algún modo consecuencias de carácter social.

Un fenómeno que recurrentemente ha atraído mucha atención ha sido la propia resistencia que suscita el cambio entre los miembros de la organización. Éstos suelen oponerse al cambio, sabotearlo o boicotarlo, o contribuir a que su puesta en práctica sea insuficiente o inadecuada (Cummings y Worley, 1997).

Precisamente, el intento de explicar este efecto negativo del cambio organizativo y dar respuesta a tales circunstancias, ha sido decisivo en el desarrollo de determinadas perspectivas desde las que ha sido abordado dicho fenómeno. De este modo, emerge un campo de conocimiento y actuación que se ocupa del cambio organizativo, así como de la gestión del cambio, esto es, de sus consecuencias. Fruto de este interés, tanto la comprensión de esos problemas como los instrumentos diseñados para resolverlos han experimentado una evolución notable.

3. Cambio como reforma, como innovación y como mejora.

El término *cambio* tiende a utilizarse en sentido descriptivo para significar una diferencia o alteración de estados o prácticas previas existentes en distintos niveles (sistema educativo, organización educativa, subsistema o unidad organizativa, aula). Por ejemplo, el cambio se ha definido como "una observación empírica de diferencia en forma, cualidad o estado sobre el tiempo en una entidad organizativa. La entidad puede ser el trabajo de un individuo, un grupo de trabajo, una estrategia organizativa, un programa, un producto o la organización completa" (Van den Ven y Poole, 1995: 512)

Pero el término puede abarcar múltiples connotaciones y acepciones. En este sentido, el concepto de cambio es difuso a causa de su carácter multidimensional y de la pluralidad de criterios y perspectivas que pueden adoptarse en relación con el mismo. Es frecuente utilizar las nociones de cambio, reforma, innovación y mejora indistintamente. Ciertamente, hay estrechos vínculos entre unas y otras, pero no siempre podrán ser equiparadas, dependiendo del sentido conferido a las mismas.

a) Cambio como reforma

El término reforma suele aludir a cambios en la estructura del sistema educativo y/o del currículum general en términos de modificaciones a gran escala del marco educativo y de componentes clave del mismo (metas, enseñanza, organización). Conlleva, en todo caso, un cambio amplio y complejo, que engloba múltiples objetivos y que afecta a múltiples dimensiones.

En otras palabras, se caracteriza por su multidimensionalidad: el cambio implica alcanzar un número de objetivos importantes de manera simultánea y coherente. En este sentido, una reforma constituye un "paquete de innovaciones" (Van den Berg y Vandenberghe, 1986) que persiguen una renovación de conjunto correspondiente a un proyecto global y a largo plazo de educación.

Esta característica tiene que ver con otros dos rasgos propios del cambio como reforma (Van den Berg y Vandenberghe, 1986):

- Generalmente puede ser relacionada con ciertos factores o condiciones sociales, culturales, económicos y políticos. Las orientaciones o desarrollos predominantes que éstas presentan en un momento histórico tienen consecuencias que afectan a todo o gran parte de un sistema educativo.

- Todos los agentes implicados en el campo educativo son confrontados de un modo u otro con planes y descripciones de realización, externamente mediatizados.

Más allá de su amplitud o proyección, una reforma se asocia en general a cambios de carácter fundamentalmente normativo y estructural -y, por tanto, externo, superficial, visible-, que son propuestos e iniciados por los gobiernos nacionales y gestionados por la administración educativa (González y Escudero, 1987).

b) Cambio como innovación

Es frecuente atribuir a la innovación el sentido de modalidad de cambio que incorpora los siguientes caracteres (Hanson, 1996; Owens, 1998):

- constituye un cambio concreto;
- constituye un cambio deliberado y,
- singularmente, constituye un cambio original (o sea, no reproducido).

Más concretamente, un cambio organizativo implica la adopción de alguna novedad (ideas, tecnologías o procesos,...) por parte de la organización, mientras que una innovación organizativa implica la adopción de algo que represente una novedad para el entorno en que está inserta la organización (ya sea su ambiente relevante más próximo, como la comunidad local o el sector al que pertenece, o su ambiente general).

Aquí la diferencia básica no estriba más que en el momento en que el cambio es adoptado por una organización respecto de otras organizaciones insertas en el mismo entorno (Daft, 1995):

- en el primer caso, basta con que la novedad introduzca un cambio en la organización cualquiera que sea el momento;
- en el segundo caso, es preciso que el cambio introducido por la novedad se produzca con prioridad a las demás organizaciones pertenecientes a su entorno.

En todo caso, el proceso de cambio no ha de ser necesariamente diferente en uno y otro caso, sino que, por el contrario, normalmente será semejante (Daft, 1995)

Por otra parte, el término innovación suele referir también cambios más concretos o a menor escala que los que conlleva una reforma (una práctica, un instrumento, unas condiciones de trabajo,...) Su punto de origen puede ser diverso: algunas innovaciones pueden ser introducidas por los gobiernos, otras por una organización particular, y otras por un grupo de profesores e, incluso, por un solo profesor/a. Pero, el cambio suele ser:

- parcial, es decir, lo nuevo se focaliza sobre un aspecto determinado de la práctica, y
- puntual, es decir, la introducción de lo diferente está delimitado en el tiempo.

Asimismo, la innovación refiere cambios de carácter fundamentalmente cualitativo -y, por consiguiente, interno, profundo-, afectando a las creencias y significados que los sustentan.

Para Fullan (1991), la innovación no sólo implica un cambio visible (el uso de nuevos recursos) sino también, y esencialmente, un aprendizaje que afecta a lo que se hace (desarrollar nuevas conductas de los agentes que intervienen, nuevos roles o prácticas organizativas) y a lo que se piensa (internalizar nuevas creencias y asunciones subyacentes, nuevas comprensiones y compromisos), expresando cambios más cruciales.

En este mismo sentido, González y Escudero (1987: 16-17) definen la innovación educativa como "dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas escolares en alguna dirección renovadora de lo existente". En este sentido, las innovaciones suelen estar focalizadas, se pone el énfasis en factores o condiciones internas y surgen como respuesta operativa a los problemas concretos de la realidad cotidiana.

c) Cambio como mejora

Con el término mejora tiende a enfatizarse la connotación valorativa del cambio. No todo cambio supone una mejora; para serlo, la dirección de progreso o renovación que implica debe satisfacer un criterio de deseabilidad.

La mejora, pues, explicita un juicio valorativo al comparar el cambio con estados previos en función del logro de determinadas metas o instancias normativas. En consecuencia, juzgar el cambio como mejora depende del marco interpretativo desde el que emitimos la valoración (Van Velzen y otros, 1985)

Por ejemplo, considerar como mejora aquella práctica que conlleva la implementación fiel de un plan o un aumento en los resultados (rendimiento académico de los alumnos más alto) supone adoptar una lógica eficientista que pone el énfasis en la dimensión externa y cuantificable del cambio desde criterios de desempeño y logro de metas, racionalidad técnica o reproducción instrumental.

En contraste, considerar como mejora aquellas prácticas que generan una calidad de acción percibida como tal dentro de la organización (identificación y compromiso, motivación y satisfacción), supone situarnos en una lógica más socio-cultural que pone el acento en la dimensión interna del cambio desde criterios de legitimación ideológica, racionalidad práctica o adaptación y reconstrucción.

4. Cambio espontáneo y cambio planificado.

El cambio organizativo puede ocurrir espontáneamente, ya sea natural o aleatoriamente. No hay en tal caso ningún intento deliberado de introducir el cambio (Hanson, 1996).

En su momento, fue común pensar que las organizaciones cambiaban a través de un proceso de difusión natural en el que, tras surgir de algún modo, las nuevas ideas o prácticas se difundían entre ellas sin planificación alguna. Como consecuencia de ello, el proceso de adopción de las novedades entre las organizaciones sería muy lento. En todo caso, su duración total dependería principalmente de la financiación disponible para acometer esa adopción de novedades (Owens, 1998).

También se ha pensado que las organizaciones cambian espontáneamente en reacción a la turbulencia de los hechos a que han de hacer frente, particularmente las presiones externas e internas que convergen sobre ella (Hanson, 1996).

Cada vez ha sido más común prestar atención al cambio planificado, entendido como el intento deliberado de planificar, poner en práctica y controlar el conjunto de acciones de que consta el proceso de cambio (Daft, 1995).

Pero el cambio planificado tampoco constituye un fenómeno completamente homogéneo. La clasificación de orientaciones estratégicas propuesta por Chin para diferenciar esquemas de cambio planificado continúa siendo utilizada (Chin y Benne, 1985; Hanson, 1996; Owens, 1998):

a) Estrategias empírico-racionales.

Este enfoque está basado en la premisa de que individuos racionales que persiguen su propio interés adoptarán el cambio propuesto siempre que haya constatación de que está justificado racionalmente y beneficiará a quienes lo adopten. Así, ante una iniciativa de introducir nuevas ideas, prácticas o materiales, los miembros de una organización actúan racionalmente adoptando el cambio una vez disponible su justificación racional y la demostración empírica de que les reportará beneficios concretos.

Desde esta perspectiva, el cambio planificado suele constituir un proceso ordenado, que frecuentemente consiste en una secuencia de pasos interrelacionados. Precisamente, un modelo de estrategia empírico-racional

es el esquema de *Producción y Utilización de Conocimiento*, que constaría de etapas como las siguientes (Havelock, 1971):

- Investigación: producir nuevo conocimiento, con independencia de su aplicabilidad a problemas prácticos inmediatos.
- Desarrollo: convertir la investigación realizada en productos de uso práctico.
- Difusión: hacer accesibles los productos confeccionados a un coste razonable para quien lo adoptará.
- Adopción: usar efectivamente los productos disponibles.

b) Estrategias de poder coercitivas.

Este enfoque presupone que los cambios están basados en el poder: para que un cambio se produzca es preciso ejercer o aplicar poder. Ejerciendo o aplicando el poder se obtiene la conformidad de aquellos que disponen de menos poder con las directrices y orientaciones provenientes de aquellos que disponen de más poder, y de este modo se producen los cambios.

Los cambios serán llevados a cabo principalmente a través del uso (efectivo o potencial) de unas sanciones (positivas o negativas) para obtener conformidad, particularmente toda vez que haya sido instituida una estructura de poder y sean establecidas unas reglas.

c) Estrategias normativo-reeducativas.

Esta perspectiva asume que los habituales patrones de acción o conducta están asentados sobre unas normas compartidas, que precisamente constituyen la referencia que los guía. Con todo, para que tales normas adquieran ese carácter, los individuos han de experimentar vinculación a ellas, a través de los valores, actitudes, hábitos e incluso sentimientos que orientan su conducta personal. Así, pues, introducir cambios en la acción o práctica cotidiana entrañará que cambie la orientación de los individuos hacia las normas vigentes y vayan consolidándose vínculos con unas nuevas formas, lo que comportará, a su vez, cambios en sus valores, actitudes y sentimientos hacia unas y otras.

Desde este punto de vista, el cambio ocurrirá principalmente a través de la mejora de la capacidad de la organización para resolver sus propios problemas.

| Estrategias | Postulados | Contenido |
|------------------------|---|--|
| Empírico-racionales | La adopción de cambios en la organización es un comportamiento racional que responde a la constatación de que están justificados racionalmente y reportan beneficios. | El cambio es una secuencia de fases: investigación, desarrollo, difusión y adopción. |
| De poder coercitivas | El cambio en la organización responde al modo en que es ejercido o aplicado el poder. | El cambio opera estableciendo una estructura de poder, unas reglas y un sistema de sanciones. |
| Normativo-reeducativas | El cambio en la organización responde al cambio en sus normas vigentes, así como en la vinculación que experimentan sus miembros hacia ellas, reflejando valores, actitudes y sentimientos. | El cambio ocurre a través de un proceso de autorrenovación en el que la organización aprende a resolver sus propios problemas. |

5. Cambio organizativo y desarrollo organizativo

En síntesis, considerando los múltiples significados de que es objeto, el cambio organizativo compartiría, por lo común, una serie de características básicas:

- La educación demanda cambios continuos y el cambio educativo requiere cambio en y de la organización escolar.
- El cambio implica alteración cuantitativa o cualitativa de situaciones previas vigentes y es percibido como novedad.
- El cambio es multidimensional (dimensiones sustantivas, tecnológicas, sociopolíticas, institucionales, organizativas, personales o biográficas).
- El cambio es procesual (no radical ni revolucionario, sino sostenido, gradual, moderado).
- El cambio es planificado y la propuesta intencional o deliberada de efectuarlo se basa en estrategias y, en ocasiones, en ideas y formas de actuar.
- El cambio se justifica y valora desde perspectivas o instancias diversas. Hay puntos de vista diferentes de comprensión del cambio y diferentes modelos de intervención.

El cambio organizativo se nos presenta como un fenómeno de gran complejidad, comprensivo de múltiples y variados aspectos. No es de extrañar que haya sido considerado desde múltiples perspectivas a menudo significativamente diferentes entre sí (González y Escudero, 1987; González, 1988).

El desarrollo organizativo puede ser considerado un enfoque de aproximación al cambio organizativo (Cummings y Worley, 1997). Así, pues, el cambio organizativo es un fenómeno que comprende el desarrollo organizativo, pero éste no agota el fenómeno del cambio organizativo.

Respecto de las dimensiones del cambio organizativo destacadas anteriormente, el desarrollo organizativo puede ser caracterizado del modo siguiente:

- Puede ser considerado una iniciativa de cambio progresivo que persigue que, a lo largo del tiempo, sea la propia organización la que consiga transformarse a sí misma. En definitiva, constituye un cambio evolutivo: está orientado a la alteración de la organización por sí misma a través del desarrollo progresivo de su capacidad.
- Los cambios están destinados prioritariamente a los recursos humanos de la organización y su cultura, si bien se considera que estos cambios pueden, a su vez, generar otros en los restantes ámbitos de la organización.
- Constituye una iniciativa de cambio planificado.
- Persigue producir la mejora efectiva de la organización.
- A menudo comportará cambios innovadores, pero su alcance rebasa los límites de la innovación y ésta no constituye uno de sus requisitos imprescindibles.

Finalmente, conviene destacar la siguiente singularidad básica de este enfoque de cambio: se ocupa del cambio basado en la transferencia a la organización de los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar su capacidad para lograr las metas que persigue, resolviendo los problemas que haya de afrontar, particularmente los específicos relacionados con la situación de cambio (Cummings y Worley, 1997).

III. BIBLIOGRAFÍA

a) Citada

- Anderson, N. y King, N. (1993) Innovations in organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 8, 1-34
- Chin, R. y Benne, K.D. (1985) General strategies for effecting change in human systems. En W.G. Bennis, K.D. Benne y R. Chin (Eds.) *The planning of change* (4ª ed.) (pp. 22-45) Nueva York: CBS College
- Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing
- Daft, R.L. (1995) *Organization theory and design* (5ª ed.) Minneapolis/St. Paul: West Pub. Co.
- Fullan, M.G. (1991) *The new meaning of educational change*. Londres: Cassell
- González González, Mª.T. (1988) Organización escolar e innovación educativa. En VV.AA. *La calidad de los centros educativos (Actas IX Congreso nacional de Pedagogía)* (pp. 179-199) Alicante: Sociedad Española de Pedagogía
- González González, Mª.T. y Escudero Muñoz, J.M. (1987) *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas
- Hanson, E.M. (1996) *Educational administration and organizational behavior* (4ª ed.) Boston: Allyn and Bacon
- Havelock, R.G. (1971) The utilisation of educational research and development. *British Journal of Educational Technology*, 2 (2), 84-97
- Miles, M.B. (1993) 40 years of change in schools: some personal reflections. *Educational Administration Quarterly*, 24 (2), 213-248
- Owens, R.G. (1998) *Organizational behavior in education* (6ª ed.) Boston: Allyn and Bacon
- Spittler, P.A. (1997) Organization development in school systems. En T. Cummings y C.G. Worley: *Organization development & change* (6ª ed.) (pp. 561-568) Cincinnati: South-Western College Publishing
- Van den Berg, R.M. y Vandenberghe, R. (1986) *Strategies for large-scale change in education: dilemmas and solutions*. Leuven: Acco
- Van den Ven, A.H. y Poole, M.S. (1995) Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20 (3), 510-540
- Van Velzen, W.G. y Otros (Eds.) (1985) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven: Acco

b) Complementaria

- Borrell y Felip, N. (1996) La innovación en organización: concepto, clasificación y experiencia. En I. Cantón Mayo (Coord.) (1996) *Manual de organización de centros educativos* (pp. 539-578) Barcelona: Oikos-tau

Dalin, P. (1983) Strategies of innovation. En T. Horton y P. Raggatt (Eds.) *Challenge and change in the curriculum* (pp. 131-136) The Open University

Escudero Muñoz, J.M. (1986) Innovación e investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 5-44

Firestone, W.A. y Corbett, H.D. (1988) Planned organizational change. En N.J. Boyan (Ed.) *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 321-340) New York: Longman

Fullan, M. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer

Lagemann, E.C. (1994) The complexity of educational change. *Teachers College Record*, 96 (1), 1-7

Slappendel, C. (1996) Perspectives on innovation in organizations. *Organization Studies*, 17 (1), 107-129

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1ª) Describa un par de situaciones que ejemplifiquen en cada caso los siguientes tipos de cambio: progresivo, radical, espontáneo, planificado.

| Cambio progresivo | Cambio radical |
|-------------------|----------------|
| | |

| Cambio espontáneo | Cambio planificado |
|-------------------|--------------------|
| | |

2ª) La experiencia muestra que los centros escolares más "innovadores" o "activos", en contra de otros más "complacientes" o "pasivos", tienen una mayor disponibilidad para el cambio. Este rasgo suele traducirse en una disposición para perseverar y realizar trabajo extra en relación con las tareas que exige el cambio, así como para mostrar y discutir las diferencias y sentimientos reales como una fuente de vigor y no como un freno para el cambio.

¿Qué tipo de factores, condiciones o situaciones podrían servirnos a su juicio para indicarnos que estamos ante una organización innovadora o, por el contrario, ante una organización no innovadora?

| Una organización innovadora y activa | Una organización complaciente y pasiva |
|--------------------------------------|--|
| | |

3ª) En un proceso de cambio (o más concretamente, en sus variados subprocesos: iniciación, planificación, difusión, adopción, implementación, evaluación, institucionalización,...) pueden participar o implicarse multitud de entidades o agentes situados en diferentes posiciones:

- *Autoridades educativas*, en relación con las cuales suele destacarse el grado de responsabilidad y poder formal que tienen a la hora de establecer leyes y regulaciones, de controlar y tomar decisiones acerca de las metas generales, la estructura educativa, las condiciones de enseñanza y aprendizaje o la provisión de recursos e incentivos en sentido amplio.

- *Sistemas de apoyo* que ofrecen sus productos y servicios en interacción con las organizaciones (formación, consulta, materiales, intervención, evaluación, investigación).

- *Organizaciones, grupos y agentes de presión* que tienen intereses especiales en los centros educativos (asociaciones de padres, comunidad, políticos locales) o respecto de la educación en general (asociaciones de profesores, organizaciones del mercado de trabajo, empresas fabricantes de material escolar, colectivos de ciudadanos de diversa tendencia ideológica).

- *Agentes educativos de la organización*, claramente identificables y más directamente implicados en la práctica educativa (directores o líderes escolares, profesores, especialistas, orientadores), así como los clientes del sistema (alumnos/as, padres y madres).

¿Qué concepto sería más conveniente para calificar un cambio que implicara de un modo u otro a todos estos niveles?. Justifique su respuesta y ponga un ejemplo.

4ª) Describa tres situaciones distintas que harían aconsejable recurrir a una estrategia de cambio planificado diferente en cada caso.

| Empírico-racional | De poder coercitiva | Normativo-reeducativa |
|-------------------|---------------------|-----------------------|
| | | |

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿Por qué o para qué deberían cambiar las organizaciones educativas?, ¿qué argumentos o razones podríamos dar que justificaran la necesidad de cambios organizativos en la educación?

2ª) ¿En qué se diferencian los cambios progresivos y los cambios radicales?

3ª) ¿Qué ventajas y qué inconvenientes podrían presentar un cambio progresivo en comparación con uno radical?

4ª) ¿Si atendemos al origen o fuente desde la que se propone e inicia, qué tipos de cambio podríamos identificar?

5ª) ¿Qué características debería presentar un cambio para poder catalogarlo como reforma?

6ª) ¿Son lo mismo una reforma y una innovación?, ¿qué distingue a esta última?

7ª) ¿Todo cambio supone una mejora?, ¿de qué depende que así sea?

8ª) ¿Pueden las organizaciones educativas cambiar espontáneamente?, ¿cómo?

9ª) ¿Qué se entiende de forma genérica por cambio planificado?

10ª) ¿Cuáles son y en qué consisten las principales estrategias para acometer un cambio deliberado en una organización?

11ª) ¿Qué rasgos generales definen al desarrollo organizativo como un enfoque de aproximación al cambio?

VI. ANOTACIONES DE REVISIÓN Y DISCUSIÓN

| ¿Qué no entiendo sobre...? |
|----------------------------|
| |

**TEMA 2:
EL DESARROLLO ORGANIZATIVO COMO ENFOQUE DE CAMBIO ORGANIZATIVO**

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer el contexto de surgimiento del desarrollo organizativo como enfoque teórico y aplicado.
2. Comprender el concepto de desarrollo organizativo, así como qué significa la noción de desarrollo y la consideración de la organización como centro de cambio.
3. Comprender los caracteres básicos asociados al desarrollo organizativo y establecer en base a ellos diferencias con respecto a otras estrategias de cambio.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Antecedentes.

El desarrollo organizativo como enfoque y estrategia de cambio organizativo lleva experimentando un proceso relativamente largo de definición.

Tomando como referencia los escenarios industriales, su origen se sitúa a mediados del siglo XX en el seno de la teorías de recursos humanos, alternativa a las teorías estructurales que ponían el énfasis en los factores técnicos y formales de la organización.

Sus planteamientos van a llamar la atención sobre los factores psicosociales e informales, poniendo de relieve la importancia organizativa de las características, capacidades y necesidades de los individuos y grupos participantes en la organización, especialmente, por su influencia en el funcionamiento y resultados de ésta.

Se aborda, así, la búsqueda de medios a través de los cuales la organización y sus miembros pueden beneficiarse mutuamente, lo cual implica no sólo considerar la eficacia en el logro de metas, sino también la salud organizativa (calidad del puesto y contexto de trabajo).

Partiendo de esta premisa, se argumentará que, para lograr efectividad, la organización debe preocuparse por crear y mantener condiciones que permitan y estimulen un desarrollo perfecto de su primer y más importante recurso: las personas. Supondrá esto reclamar y potenciar una serie de aspectos organizativos hasta entonces ignorados.

Elementos relevantes en el desarrollo organizativo

- Condiciones de trabajo que favorezcan la motivación y la satisfacción, la autoestima y la autonomía (mayor control sobre su propio trabajo) de los miembros de la organización;
- Contextos de interacción que posibiliten la participación, entendida como integración social (identificación y pertenencia a un grupo) como de implicación en la toma de decisiones y resolución de problemas en la organización;
- Oportunidades de desarrollo profesional (formación en ejercicio, escalafón y carrera profesional);
- Comunicación y liderazgo de carácter más participativo, democrático e igualitario.

En este marco, y bajo la influencia de las aportaciones de notables psicólogos sociales (Lewin, Lippitt, French), surgirían varias líneas de investigación aplicada: los grupos T o de entrenamiento en laboratorio (laboratory training), las investigaciones de exploración y retroalimentación (survey feedback),...

Básicamente, estas experiencias iban orientadas a ayudar a líderes comunitarios y miembros de organizaciones a ser más conscientes de su propia conducta, mejorar su comprensión y sensibilidad hacia los procesos grupales en que estaban involucrados y aumentar sus destrezas en el trabajo con los demás, todo ello en base a información que sobre su comportamiento recogían agentes externos con la finalidad de analizarla y planificar acciones al respecto.

Por lo demás, la misma Teoría de la Gestión avanzará incorporando las contribuciones de la psicología social y la sociología de las organizaciones, con un marcado interés por la utilización práctica de los conocimientos y experiencias de la ciencia conductual en orden a mejorar la efectividad de las organizaciones para afrontar los cambios en sus ambientes.

Esta preocupación venía motivada, a su vez, por un clima de sensibilización y evidencias empíricas que devaluaban el carácter centralizado, impuesto y formal de los modelos de cambio organizativo imperantes. El cambio organizativo se mostraba como un fenómeno de gran complejidad, comprensivo de múltiples y diversos aspectos (económicos, políticos, ideológicos, técnicos, sociales, culturales), que lo hacían irreductible a planteamientos simplistas y parciales.

Pues bien, en este contexto teórico y aplicado va adquiriendo cuerpo el desarrollo organizativo como un tipo de respuesta al cambio organizativo y, en concreto, a las demandas y problemáticas que éste plantea.

Surge, así, no sólo una estrategia para afrontar el cambio en una dirección particular (un concepto de cambio, unos caracteres básicos, una tecnología) sino también, todo un ámbito especializado de acción profesional (para gestores, asesores, formadores, grupos de trabajo), y un campo científico de teoría e investigación (comprensión de problemas ligados al cambio, de factores o condiciones que influyen en su éxito, de métodos para abordar el cambio, de sus efectos o consecuencias,...)

2. Concepto

Es frecuente recurrir a la definición proporcionada por Beckhard (1969):

"El Desarrollo Organizativo es una acción (1) planificada, (2) dirigida a toda la organización y (3) gestionada desde la alta dirección para (4) incrementar la eficacia y la salud organizativas mediante (5) intervenciones planificadas en los procesos de la organización, empleando el conocimiento de las ciencias de la conducta".

Otras definiciones clásicas que dan cabida a rasgos diferenciadores del desarrollo organizativo son las siguientes:

- "El Desarrollo Organizativo hace referencia a un esfuerzo realizado a largo plazo para mejorar las capacidades de la organización para la resolución de problemas y su capacidad para afrontar los cambios que tienen lugar en su ambiente externo, con la ayuda de asesores externos o internos provenientes del ámbito de la ciencia de la conducta, o agentes de cambio, como a veces son denominados" (French, 1969).

- "Desarrollo Organizativo es un proceso que concierne a todo el sistema consistente en la recogida de datos, el diagnóstico, la planificación de la acción, la intervención y la evaluación. Este proceso persigue: (1) mejorar la congruencia entre estructura, procesos, estrategias, personas y cultura de la organización; (2) desarrollar soluciones organizativas innovadoras y creativas; y (3) desarrollar la capacidad autorrenovadora de la organización. Todo ello tendrá lugar colaborando los miembros de la organización con un agente de cambio que utilice la teoría, la investigación y la tecnología de la ciencia de la conducta" (Beer, 1980).

- "Desarrollo Organizativo es un proceso planificado de cambio en la cultura de la organización que emplea la tecnología, la investigación y la teoría de la ciencia de la conducta" (Burke, 1982).

Por su parte, Cummings y Worley (1997: 2) han aportado recientemente la siguiente definición, a fin de incorporar numerosos aspectos particulares incluidos en otras:

"El Desarrollo Organizativo es una aplicación, sobre todo el sistema, del conocimiento de la ciencia de la conducta al desarrollo y reforzamiento planificados de estrategias, estructuras y procesos organizativos para mejorar la eficacia de una organización".

3. Análisis de la noción.

a) El cambio en el desarrollo organizativo: "desarrollo"

El desarrollo organizativo constituye, en efecto, una iniciativa de cambio. Puede afirmarse que, por definición, implica cambio y que el cambio que persigue es fundamental o básico (Burke, 1992).

Este cambio presenta, sin embargo, características particulares que lo diferencian de otras iniciativas. El tipo de cambio sobre el que se basa esta iniciativa de cambio organizativo es, precisamente, el "desarrollo".

Ciertamente, experimentar un proceso de desarrollo entraña experimentar un proceso de cambio, pero no todo proceso de cambio entraña necesariamente un proceso de desarrollo. De hecho, hay procesos de cambio en la organización que se producen sin que la organización experimente proceso de desarrollo alguno.

El desarrollo como modalidad de cambio puede ser contrastado con otra modalidad de cambio que es el "crecimiento". Este último consiste básicamente en un aumento de los recursos disponibles en la organización (considerados éstos en sentido amplio), mientras que el primero consiste en un aumento de capacidad o potencial. Expresado en otros términos: si el crecimiento depende más de cuánto dispone la organización, el desarrollo depende, más bien, de cuánto y qué puede hacer la organización con aquello de que dispone (Burke, 1992).

b) ¿Hacia qué va dirigido el desarrollo organizativo?: la organización como centro del cambio

b.1. El cambio en la organización y sus subsistemas.

El desarrollo organizativo está dirigido a un sistema, la organización, considerada en su totalidad. Consecuentemente, y como iniciativa de cambio que es, aquello que habrá de cambiar en último término será la organización considerada globalmente.

Previsiblemente, tendrán que producirse cambios en los individuos que forman parte de la misma, aunque no siempre. En todo caso, cuando ocurran tales cambios, habrán de ser consecuencia del cambio en la organización considerada en su totalidad, del cual no están desligados los individuos, ni pueden estarlo (Burke, 1992).

Es posible, no obstante, operar una diferenciación interna en ese sistema que constituye la organización. En efecto, la noción de desarrollo organizativo va ligada, asimismo, a la concepción de la organización como un sistema sociotécnico (Burke, 1992; Owens, 1998). Quiere esto decir que, en toda organización, cabe distinguir:

- Un subsistema técnico, que hace referencia a la tecnología de que dispone la organización (o procesos que lleva a cabo), ya sea para producir bienes materiales o prestar servicios.
- Un subsistema social, que hace referencia a las personas que interactúan para realizar tareas en la organización.

Pues bien, ambos subsistemas y la interacción que se establece entre ellos han de ser considerados en cualquier iniciativa de desarrollo organizativo. Aun cuando éste se ocupe principalmente del subsistema social de la organización, no lo desliga nunca de su interacción con el subsistema técnico y, en definitiva, de la organización considerada en su globalidad (Burke, 1992)

b.2. El cambio en la cultura de la organización.

A menudo, el desarrollo organizativo es considerado un proceso de cambio fundamental operado en la cultura de la organización, que afectará a aspectos significativos de la misma (Burke, 1992; Owens, 1998).

Cualquier organización posee una cultura particular propia. Esa cultura es compleja, y consta, por tanto, de múltiples elementos. Estos pueden ser diferenciados en tres niveles (Burke, 1992: 9-10):

- Principios y creencias compartidos por los miembros de la organización que, operando implícitamente, determinan la perspectiva desde la cual la organización se considera a sí misma y considera a su ambiente.
- Valores y normas que, en congruencia con los principios y creencias anteriores, estarán orientados a hacer corresponder con ellos la realidad cotidiana, mediante su realización y cumplimiento.
- Patrones de conducta que precisamente reflejan los valores y normas anteriores y, en último término, los principios y creencias referidas a la organización y su ambiente.

Esta delimitación del concepto es objetivable, de tal modo que el último nivel identificado constituiría su definición operativa, al reflejar sus manifestaciones.

Debe haber, en último término, un cambio en la conducta. Todos los elementos identificados precisan modificación, no obstante. Un cambio parcial no tendría sino un efecto también parcial, y no conduciría a un cambio fundamental que abordase causas y consecuencias y no sólo síntomas. Particularmente, un cambio limitado a los patrones de conducta constituiría, en todo caso, un cambio superficial.

4. Caracteres básicos.

La singularidad del desarrollo organizativo respecto de otras estrategias de cambio planificado reside en las siguientes características, por lo demás estrechamente relacionadas (Cummins y Worley, 1997; Owens, 1998):

a) Orientación a la mejora

La meta perseguida es la mejora de la organización. Está orientado, pues, a la mejora de todo el sistema: la organización y sus elementos en el contexto más amplio del ambiente en el que está inserta.

El desarrollo organizativo trata, en último término, de introducir mejoras en la eficacia organizativa; en otras palabras, busca ayudar a la organización a lograr una efectividad cada vez mayor, transformándola en una organización que es efectiva en su funcionamiento habitual. Esto excluye intervenciones puntuales y/o sobre aspectos aislados.

Básicamente, esa organización consistentemente efectiva puede ser caracterizada atendiendo a los dos siguientes rasgos:

- Una organización efectiva es aquella que es capaz de resolver por sí misma, autónomamente, los problemas que encuentra al tratar de realizar sus metas.
- Una organización efectiva presenta no sólo un alto rendimiento y productividad, que se traduce en productos o servicios de calidad adaptados a las necesidades del ambiente (que, a su vez, la dota de recursos y legitimación), sino también un proceso de mejora continua que tiene lugar en un contexto de trabajo de alta calidad (lo cual se relaciona con la buena salud organizativa, la satisfacción y motivación en el trabajo,...).

b) Carácter sistémico

El desarrollo organizativo se ocupa de un sistema considerado en su totalidad (ya sea una organización, un departamento o un grupo de trabajo), no a uno o varios aspectos aislados de dicho sistema considerados relevantes por las razones que fuesen.

Ello no excluye, sin embargo, que circunstancialmente un determinado aspecto pueda ser objeto de mayor atención respecto de los demás, reconociendo, en cualquier caso, los vínculos establecidos con ellos. Aun así, pues, la organización es considerada como un sistema complejo entre cuyos múltiples componentes se establecen unas relaciones indisolubles, aunque constantemente cambiantes.

Este carácter básico tiene una serie de implicaciones, entre las que merecen ser destacadas las siguientes:

- Para que pueda ser duradero, el cambio tendrá que ser operado en todo el sistema. No podrá estar restringido únicamente a una parte de sus componentes.
- En virtud de las interrelaciones dinámicas que se establecen entre los diferentes elementos identificables, cualquier cambio significativo que se produzca en alguno de ellos producirá cambios en los demás, siendo difícil que ocurran cambios relevantes que afecten solamente a un número reducido de ellos sin afectar a los restantes.
- Será difícil identificar tanto causas aisladas como efectos igualmente aislados. Hacerlo conduciría a comprender inadecuadamente la organización.
- Será preciso prestar especial atención a los estados de equilibrio estable alcanzados en cada momento por el sistema.

c) Proceso de auto-renovación

Básicamente, el desarrollo organizativo consiste en un proceso de auto-renovación. Éste no alude a que la organización se limite a reaccionar ante cambios en el entorno que exigen perentoriamente cambios en ella; más bien, hace referencia a un proceso en el que la organización desarrolla a lo largo del tiempo una capacidad duradera para adaptarse a nuevas condiciones, resolviendo autónomamente los problemas que vayan surgiendo.

En consecuencia, no se trata tanto de vencer problemas inmediatos como de construir en el sistema organizativo las condiciones (actitudes, habilidades, procesos,...) que fomenten duraderamente el desarrollo continuo de la organización.

Es innegable que una determinada eventualidad puede desencadenar una iniciativa de desarrollo organizativo, pero ello no representará más que el inicio de un complejo proceso que excede la mera aplicación de unas técnicas y actividades. Ese inicio precisa continuidad y estabilización, a lo que prestará su contribución una serie de técnicas y actividades, orientadas siempre al desarrollo de esta capacidad adaptativa de la organización.

¿Más concretamente, cómo puede alcanzar continuidad y estabilidad el proceso de desarrollo de esa capacidad?:

c.1. Iniciativa interna frente a problemas emergentes.

En primer lugar, será preciso que el punto de partida sean problemas concretos que genuinamente interesen a los miembros de una organización particular: aquellos que ellos mismos, y no tanto agentes externos, crean que son realmente importantes y relevantes.

A veces podrán ser problemas de enorme magnitud, al punto que pongan en riesgo la supervivencia de la organización; a menudo, serán problemas cotidianos.

De todos modos, abordar problemas que cumplan la condición enunciada previsiblemente acabará haciendo emerger otros problemas relacionados, inicialmente no considerados y quizás menos superficiales, los cuales, a lo largo del tiempo, irán poniendo de manifiesto los problemas centrales de la organización.

c.2. Aprendizaje por experiencia.

En segundo lugar, será preciso que cambien las normas de la organización, para que, a su vez, cambien los valores, actitudes y sentimientos de sus miembros y, finalmente, los patrones que exhiba su comportamiento. Ello ocurrirá como consecuencia de un proceso de carácter educativo.

En efecto, no se trata meramente de identificar vías a través de las que afrontar problemas de la organización, sino sobre todo de acrecentar las capacidades de los miembros de la organización para resolverlos productivamente.

Tal proceso educativo consistirá en un proceso de aprendizaje por experiencia en el que los agentes involucrados construyen conocimiento y habilidades a través de dos pasos fundamentales:

- Examinar una experiencia real común (el problema tal como es experimentado y percibido).
- Derivar consecuencias prácticas relevantes de dicho examen.

Por lo demás, ello prefigura el proceso de cambio característico del desarrollo organizativo: los cambios se producen a medida que es recogida nueva información relevante para los mismos. De este modo, cuentan los miembros de la organización con recursos mediante los que obtener continuamente beneficios de sus propias experiencias.

c.3. Proceso a largo plazo.

En tercer lugar, será preciso acometer una iniciativa a largo plazo. El desarrollo organizativo nunca puede ser reducido a una acción puntual que responde a un problema específico.

Comprenderá tanto la iniciación del cambio como su consolidación subsiguiente. No está limitado a la realización de unos esfuerzos iniciales para la implementación de un programa de cambio (lo que puede ocurrir a corto o incluso a medio plazo), sino que abarca también la estabilización y mantenimiento de esos cambios en la organización, lo que probablemente ocurrirá a largo plazo.

d) Planificación flexible y evolutiva del cambio

El desarrollo organizativo constituye una iniciativa de cambio planificado en la organización. Ello comporta que el cambio es planificado sistemáticamente. Ahora bien, la planificación del cambio no adopta el carácter formal o determinista característico de otros enfoques.

El desarrollo organizativo constituye, más bien, un proceso adaptativo de planificación e implementación del cambio. Esto significa que, si bien habrá procesos de planificación emprendidos para diagnosticar y resolver problemas organizativos, los planes desarrollados tienen un carácter flexible y continuamente serán revisados como consecuencia de la información recogida sobre el progreso experimentado por el programa de cambio. Por consiguiente, previsiblemente serán objeto de múltiples modificaciones que contribuirán a su desarrollo a través del tiempo.

El desarrollo organizativo no es, en ningún caso, una mera yuxtaposición de técnicas habitualmente asociadas al mismo. Por sí solo, su uso no implica estar involucrado en una iniciativa de esta naturaleza. Antes bien, es preciso que la utilización que se haga de ellas responda a un propósito definido respaldado por el compromiso de hacerlo realidad.

e) Relevancia de los recursos humanos

Particular atención recibe la dimensión humana (personal y social) de la organización, lo que contrasta con otros enfoques que prestan mayor atención a su dimensión racional y técnica.

De una parte, ello implica asumir la incidencia de los elementos psicosociales sobre el sistema, llegando a ser considerados incluso decisivos para que puedan producirse cambios en él. Así, numerosos autores resaltan que el desarrollo organizativo está basado en los conocimientos y la experiencia práctica derivados de las ciencias de la conducta. Esto conlleva, precisamente, reconocer la influencia ejercida en la organización por sus miembros, en lo que concierne tanto a su trayectoria como a su eficacia.

De otra parte, ello supone también potenciar la intervención humana en la organización. Desde esta perspectiva, uno de los principales recursos con que ésta cuenta para introducir mejoras no son sino sus miembros y las relaciones que se establecen entre ellos. Y ese recurso ha de ser efectivamente desarrollado y aprovechado.

Por esta razón, el desarrollo organizativo ha de responder a necesidades de cambio experimentadas y percibidas como tales por los miembros de la organización y, asimismo, hacer a éstos activos partícipes de la planificación, puesta en práctica y valoración del cambio emprendido. Por tanto, la iniciativa y la responsabilidad han de ser necesariamente internas.

Ahora bien, no sólo a los miembros de la organización quedan circunscritos los recursos humanos que hacen tal aportación, esencial y decisiva, a la mejora organizativa. Sin ser intrínsecamente incompatible con lo expuesto anteriormente, el proceso de cambio puede contar con la participación de agentes de apoyo externos a la organización (por ejemplo, en calidad de asesores). Su aportación, notablemente concreta, es también vital: colaborar ayudando en la iniciación, diseño, aplicación y evaluación de un esfuerzo de este tipo. Sin ella, difícilmente podrá ser acometido con éxito. Precisamente, estas circunstancias sirven a menudo como rasgo característico del desarrollo organizativo.

Con todo, es preciso reconocer, a su vez, que la acción ejercida por un agente de apoyo no es privativa de alguien externo a la organización, si bien es cierto que estas iniciativas han dependido acusadamente de agentes externos. Por ello, conviene introducir la diferenciación entre agentes externos e internos. Por lo demás, ambos pueden colaborar en el desarrollo de su cometido que es, en definitiva, lo esencial.

| <i>Desarrollo organizativo</i> | <i>Caracteres básicos</i> |
|--------------------------------|---|
| FINALIDAD | Persigue la mejora de la organización transformándola en una organización consistentemente efectiva. |
| OBJETO | Aborda el sistema considerado en su totalidad. |
| CONTENIDO | Consiste en un proceso de auto-renovación en el que la organización aprende a resolver por sí misma los problemas que encuentra para alcanzar sus metas. |
| CARÁCTER | Es una modalidad de cambio planificado, aunque la planificación es flexible y evolutiva. |
| AGENTES PARTICIPANTES | Considera esencial y decisiva la influencia e intervención activa de los recursos humanos con que la organización cuenta, no ya sólo sus miembros, sino también otros agentes externos a la organización pero involucrados en ella. |

III. BIBLIOGRAFÍA

a) Citada

- Beckhard, R. (1969) *Organization development: strategies and models*. Reading: Addison-Wesley
- Beer, M. (1980) *Organization change and development: a systems view*. Santa Monica: Goodyear Publishing
- Burke, W.W. (1982) *Organization development: principles and practices*. Boston: Little Brown
- Burke, W.W. (1992) *Organization development: a process of learning and changing* (2ª ed.) Reading: Addison-Wesley
- Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing
- French, W. (1969) Organization development: objectives, assumptions, and strategies. *California Management Review*, 12 (2), 23-34
- Owens, R.G. (1998) *Organizational behavior in education* (6ª ed.) Boston: Allyn and Bacon

b) Complementaria

- Bennis, W.G. (1969) *Organization development: its nature, origins, and prospects*. Reading: Addison-Wesley
- Burke, W.W. (Ed.) (1982) *Current theory and practice in organizational development*. La Jolla: University Associates
- Ferreres Pavía, V.S. y Molina Ruiz, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU [pp. 79-143]
- Hammons, J. (1982) Organization development: an overview. En J. Hammons (Ed.) *Organization development: change strategies* (pp. 5-21) San Francisco: Jossey-Bass

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1ª) ¿Respecto de los elementos que aparecen en las definiciones de desarrollo organizativo presentadas, considera que todos ellos o sólo algunos son aplicables a una organización educativa como en la que se encuentra en este momento?. Fundamente su respuesta.

2ª) Reflexione sobre las siguientes cuestiones y responda del modo más concreto posible:

a) ¿De qué depende la mejora del rendimiento individual en una organización (por ejemplo, un centro escolar)?

b) ¿De qué depende la mejora del rendimiento de la organización?

c) ¿Qué relaciones pueden ser identificadas entre la mejora individual y la mejora organizativa?

3ª) Piense en la organización en la que está usted participando (como miembro y/o cliente) y en su propia área de trabajo tal y como es en la actualidad (recuerde que en este momento su trabajo es ser estudiante). Resuelva las siguientes preguntas:

a) ¿Qué cambiaría y mejoraría en su áreas de trabajo?, ¿en qué forma o cómo le gustaría que funcionara?.

b) ¿Qué obstáculos estarían manteniendo ese estado de cosas?, ¿qué causas explicarían que las personas se resistan al cambio?.

c) ¿Qué condiciones o fuerzas internas y externas podrían favorecer el cambio?.

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿De qué teorías organizativas surgió el desarrollo organizativo y qué presupuestos más importantes lo fundamentaban?

2ª) ¿Qué es el desarrollo organizativo?.

3ª) ¿Qué supone considerar el cambio organizativo como "desarrollo"?

4ª) ¿Qué implica concebir a la organización como el centro del cambio?.

5ª) ¿A qué conclusión nos lleva que el desarrollo organizativo esté orientado a la mejora?.

6ª) ¿A qué apunta el carácter sistémico del desarrollo organizativo?.

7ª) ¿Qué significa que el desarrollo organizativo constituye un proceso de auto-renovación?.

8ª) ¿Por qué la planificación en el desarrollo organizativo debe ser flexible y evolutiva?.

9ª) ¿Por qué y qué consecuencias poner de relieve el papel de los recursos humanos en el desarrollo organizativo?

VI. ANOTACIONES DE REVISIÓN Y DISCUSIÓN

| ¿Qué no entiendo sobre...? |
|----------------------------|
| |

TEMA 3:

MODELOS DE DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Entender por qué distintos enfoques de desarrollo organizativo proponen diferentes procesos y actividades involucradas en el cambio.
2. Conocer el modelo de cambio propuesto por Kurt Lewin.
3. Conocer el modelo normalizado de investigación acción.
4. Comprender las principales pautas que han marcado la evolución de la investigación acción y las modificaciones que ha experimentado el modelo de proceso que sirve de referente al desarrollo organizativo actualmente.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Introducción

Los diferentes enfoques de que ha sido objeto el desarrollo organizativo están basados en alguna de las teorías disponibles sobre el cambio planificado, cada una con su propia noción acerca del mismo y su respuesta a la siguiente cuestión: ¿cómo implementar el cambio?.

Para proporcionar esa respuesta, todas han recurrido a la descripción de un conjunto de fases que debieran tener lugar para iniciar y llevar a cabo con éxito el cambio organizativo (Burke, 1992; Cummings y Worley, 1997). Pero, básicamente, delimitan un proceso en que la acción (esto es, la puesta en práctica de los cambios) es precedida de un estadio preliminar preparatorio de la acción y completada con otro estadio de conclusión del proceso. Ello supone que el modelo de investigación acción subyace, de un modo u otro, a la mayor parte de los enfoques de cambio organizativo planificado asociados al desarrollo organizativo.

No obstante, no debe soslayarse que cada uno de los enfoques dispone de su propia noción particular de cambio planificado que afectará a las fases de cambio propuestas.

Los dos más importantes enfoques de cambio organizativo sobre los que está asentado el desarrollo organizativo son el modelo propuesto por Kurt Lewin y el modelo normalizado de investigación acción (Alonso, 1994; Ferreres y Molina, 1995; Cummings y Worley, 1997).

2. El modelo de Lewin

a) Noción de cambio.

En este modelo, el cambio planificado constituye una modificación intencional de aquellas fuerzas que mantienen estable el comportamiento de un sistema. Dicho cambio ocurriría como se describe a continuación.

El comportamiento del sistema en cualquier momento es resultado de dos conjuntos de fuerzas: aquellas orientadas a mantener el estado actual de partida y aquellas orientadas al cambio. Cuando éstas están prácticamente equiparadas, los niveles actuales de conducta se mantienen en lo que Lewin denominó un estado de equilibrio "cuasi-estacionario".

Para cambiar este estado, sería preciso:

- incrementar las fuerzas orientadas al cambio;
- disminuir las fuerzas orientadas a mantener el estado actual de partida;
- aplicar alguna combinación de ambas fórmulas.

En todo caso, introducir modificaciones en aquellas fuerzas orientadas a mantener el estado actual de partida generará, por lo común, menos tensión y resistencia que introducir incrementos en las fuerzas orientadas al cambio, por lo que ello constituirá una estrategia más efectiva de cambio.

b) *Fases de cambio.*

Desde esta perspectiva, el proceso de cambio comprende tres fases:

| Denominación | Contenido |
|--|---|
| - <i>Descongelamiento (unfreezing)</i> | Hace referencia a disminuir las fuerzas que mantienen el comportamiento de la organización en su actual nivel de partida. A veces tiene lugar esta fase a través de un proceso de "desconfirmación psicológica": es posible motivar a los miembros de una organización para implicarse en una iniciativa de cambio introduciendo información que muestre discrepancias entre las conductas deseadas por ellos y las conductas realmente puestas de manifiesto. |
| - <i>Movilización (moving)</i> | Esta fase de cambio o movimiento conduce la conducta del sistema organizativo, e incluso del individuo, a un nuevo estado o nivel. Implica el desarrollo de nuevas conductas, así como de nuevos valores y actitudes, a través de cambios en las estructuras y procesos de la organización. |
| - <i>Recongelamiento (refreezing)</i> | Esta fase estabiliza la organización en un nuevo estado de equilibrio. Sería alcanzada, normalmente, mediante el uso de recursos de apoyo que refuercen o consoliden el nuevo estado adquirido por la organización. |

Además, Lewin sostiene que estas fases pueden lograrse si se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Determinar el problema.
- Identificar la situación actual.
- Identificar la meta por alcanzar.
- Identificar las fuerzas positivas y negativas que inciden.
- Desarrollar una estrategia para lograr el cambio de la situación actual dirigiéndolo hacia la meta.

3. El modelo de investigación acción

a) *Noción de cambio.*

En este modelo, el cambio planificado constituye un proceso cíclico e iterativo en el que la investigación inicial sobre la organización proporciona información que guiará la acción subsiguiente, cuyos resultados, a su vez, serán evaluados para obtener más información que guíe la acción posterior.

Este enfoque otorga importancia no sólo al propio proceso de cambio en la organización sino también, y al mismo nivel, el desarrollo de conocimientos en ese proceso, que, además, son transferibles a otros escenarios. Por consiguiente, presta especial atención a la recogida de datos y diagnóstico previos a la planificación e implementación de la acción, así como a la evaluación rigurosa de los resultados una vez que la acción es emprendida.

b) *Fases de cambio.*

El proceso de investigación acción consta de las siguientes fases:

- *Identificación del problema:* normalmente, algún(os) miembro(s) relevante(s) dentro de la organización aprecia(n) que ésta tiene problemas a cuya solución puede contribuir una iniciativa de cambio planificado de esta naturaleza, a menudo a través de la contribución de algún asesor externo.

- *Asesoramiento de experto:* en los contactos iniciales, el asesor y los miembros de la organización que demandan su contribución, colaboran y se ayudan mutuamente.

- *Recogida de datos y diagnóstico preliminar:* el asesor externo junto a los miembros de la organización recogen información relevante y la analizan para determinar las causas subyacentes a los problemas de la organización.

Normalmente, la información se recoge mediante observación directa, entrevista semi-estructurada y cuestionario. Las dos primeras técnicas son usadas para valorar de modo global los problemas identificables, mientras que la tercera tiende a utilizarse para valorar con mayor precisión los problemas identificados con los instrumentos anteriores. Pueden recogerse también datos referidos al rendimiento de la organización, pero son usados con menos frecuencia.

- *Retroalimentación hacia la organización:* la información diagnóstica es dirigida siempre, en último término, a los miembros de la organización, al menos a aquellos de quienes parte la iniciativa; en pocas palabras, toda la información relevante ha de ser facilitada a la organización.

- *Diagnóstico conjunto del problema:* los miembros de la organización discuten en torno a la información aportada, previamente procesada y organizada por el asesor, la cual habrá de ser validada y culminará en un diagnóstico suficientemente elaborado, que, a su vez, servirá ya para explorar, normalmente junto al asesor externo, posibles acciones a emprender para resolver los problemas identificados.

- *Planificación conjunta de la acción:* los miembros de la organización acuerdan, con asesoramiento, las acciones a emprender en el futuro, que dependerán no sólo del diagnóstico de que ha sido objeto el problema, sino también de otros factores relevantes para la organización (la tecnología, cultura y ambiente de la organización, así como el tiempo y costes requeridos por la intervención).

- *Acción:* implica el cambio efectivo de un estado a otro de la organización, si bien la puesta en práctica de las acciones planificadas ocurrirá no inmediatamente, sino en el curso de un periodo de transición.

- *Recogida de datos posterior a la acción:* los datos son recogidos tras ser puestas en práctica las acciones previstas para determinar sus efectos y retroalimentar a la organización. Esta información referida a los resultados conducirá, previsiblemente, a un nuevo diagnóstico y nuevas acciones a emprender.

4. Evolución y actualización

El modelo de investigación acción subyacente a los diferentes enfoques de desarrollo organizativo se ve afectado actualmente por tres tendencias que conviene destacar (Cummings y Worley, 1997):

- La investigación acción ha pasado de ser aplicada en contextos reducidos -normalmente, unidades organizativas- a tener aplicación en contextos comprensivos -sistemas totales e incluso comunidades-, donde coordina múltiples procesos de cambio e involucra a numerosos agentes diferentes entre sí. Por este motivo adquiere mayor complejidad y carácter político, notas ambas ausentes o escasamente presentes cuando es aplicada en contextos de menor envergadura.

- La investigación acción ha pasado a tener aplicación en escenarios internacionales y, para tener éxito en ellos, ha sido preciso reflexionar sobre la perspectiva cultural sobre la que se asentaba o a la que estaba ligada, lo que ha llevado a introducir adaptaciones que la adecuaran a otras perspectivas culturales.

- La investigación acción es aplicada, cada vez en mayor medida, para promover el cambio y la innovación social a través de iniciativas que, particularmente, persiguen corregir desequilibrios en la distribución del poder y los recursos entre diferentes grupos sociales.

Como consecuencia de estas tres tendencias, la investigación acción ha experimentado dos modificaciones decisivas (Cummings y Worley, 1997):

a) Ha aumentado significativamente la implicación de los miembros de la organización en el proceso de cambio: aprenden activamente a conocer su organización y aprenden activamente a cambiarla con la finalidad de que adquieran los conocimientos y habilidades precisas para introducir efectivamente cambios positivos en ella, esto es, la competencia necesaria para la mejora continua de la organización.

Ello contrasta con la tendencia tradicional en la que prevalecía la iniciativa y actuación del asesor, que emprendía la mayor parte de las actividades de cambio, con el acuerdo y la colaboración de la dirección de la organización. Ahora, su papel consiste en trabajar y aprender conjuntamente con los miembros de la organización para facilitar el proceso de cambio, sin llegar a dirigirlo. Cada participante aporta información y experiencias propias a la situación y, combinando sus recursos, aprenden conjuntamente a cambiar la organización.

b) El cambio planificado ha pasado a concentrar su atención en aquello que la organización tiene de positivo. Más aun, parte de la premisa de que toda organización tiene aspectos positivos.

La organización deja de ser meramente un problema a resolver. De este modo, la investigación acción se convierte en un proceso que ayuda a los miembros de una organización a comprender y describir lo que de positivo tiene o está en condiciones de tener. Este conocimiento es entonces empleado para diseñar una visión de lo que la organización puede llegar a ser, proceso en el que continúan participando sus miembros, comprometiéndose o vinculándose de este modo a cambiarla en esa dirección. En definitiva, es esa visión positiva sobre lo que la organización puede llegar a ser la que orienta y moviliza la conducta de sus miembros.

Estas adaptaciones experimentadas por el modelo de investigación acción han llevado a que el proceso pueda ser concebido específicamente del modo siguiente (Cummings y Worley, 1997):

Peculiaridades actuales

- Aspectos positivos de la organización son seleccionados para ser examinados (por ejemplo, un equipo de trabajo o un nuevo material particularmente efectivos). Si lo que se somete a examen es considerado relevante por los miembros de la organización, el proceso de cambio toma como referencia estos atributos positivos de la organización.

- Se recogen datos sobre la faceta positiva de la organización, referida a los aspectos seleccionados. Los miembros de la organización participarán en el desarrollo de instrumentos de recogida de datos, en la propia recogida de información y en su análisis.

- Los datos son examinados y elaborados para diseñar una perspectiva de futuro factible y motivadora. A partir de aquí, los miembros de la organización formulan cómo realizar el tránsito entre lo que hace positivamente la organización y lo que puede y aspira a hacer.

- Es construida una visión elaborada del futuro, así como planes de acción que permitan movilizar a la organización en esa dirección.

- Los planes son llevados a la práctica y evaluados. Una vez que los miembros de la organización han realizado los cambios y evaluado sus resultados, introducen los ajustes necesarios para aproximar a la organización a la visión construida, introduciendo en ella, no obstante, los cambios considerados necesarios.

Por lo que al contexto escolar se refiere, la aplicación del desarrollo organizativo a las organizaciones educativas ha experimentado también, si cabe con mayor intensidad, las tendencias, modificaciones y adaptaciones descritas. Puede hablarse, pues, de una reconstrucción del desarrollo organizativo en educación que se ha producido tanto a nivel teórico como práctico.

III. BIBLIOGRAFÍA

a) Citada

Alonso Amo, E. (1994) Desarrollo organizacional: un modelo de intervención en las organizaciones. En J.M^a. Peiró y J. Ramos (Dir.) *Intervención psicossocial en las organizaciones* (pp. 67-113) Barcelona: PPU

Burke, W.W. (1992) *Organization development: a process of learning and changing* (2^a ed.) Reading: Addison-Wesley

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6^a ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing

Ferreres Pavía, V.S. y Molina Ruiz, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU [pp. 79-143]

b) Complementaria

Calhoun, E.F. (1993) Action research: three approaches. *Educational Leadership*, 51 (2), 62-66

De Faria Mello, F.A. (1983) *Desarrollo organizacional. Enfoque integral*. México: Limusa

Escudero Muñoz, 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

Frohman, M.A., Sashkin, M. y Kavanagh, M.J. (1982) Action-research as applied to organization development. En M.S. Plovnick, R.E. Fry y W.W. Burke (Eds.) *Organization development. Exercises, cases, and readings* (pp. 197-208) Boston: Little, Brown and Company

Guízar Montúfar, R. (1998) *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones*. México: McGraw-Hill [pp. 28-41]

Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper

Lewin, K. (1988) *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós

Schein, E. (1985) Mechanisms of change. En W.G. Bennis, K.D. Benne y R. Chin (Eds.) *The planning of change* (4ª ed.) (pp. 98-167) Nueva York: CBS College

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1ª) ¿Cómo puede ser diseñado el proceso propuesto por Kurt Lewin para introducir cambios en una organización?. Comience seleccionando razonadamente una organización educativa concreta y un posible cambio que haga aconsejable recurrir al mismo. Entonces, describa las fases que sería preciso acometer.

2ª) Trate de imaginar que es usted director/a de un departamento universitario. Observa que hay un reducido grupo de profesores, precisamente los tres últimos en incorporarse, que parecen mostrar escaso interés por las tareas propias del departamento y por integrarse en el grupo. No es que su trabajo como docentes sea incorrecto; lo que pasa es que hacen únicamente eso y nada más. Cumplen con sus horas de clase y tutorías, pero fuera de ellas no suelen asistir a las reuniones y, cuando lo hacen, se sientan sin intervenir, rehusando tomar iniciativas e implicarse en las tareas de gestión interna, así como en los diferentes grupos de investigación y comisiones que hay constituidas. Da la impresión de que sólo quieren dar sus clases, irse a casa y cobrar a final de mes. Usted ha procurado trabar conversación con ellos e interesarse por su familia y expectativas de trabajo, pero no ha obtenido progresos visibles pues, generalmente, responden con monosílabos y se muestran introvertidos. Aunque todavía esa actitud no ha conllevado problemas serios para nadie, percibe por los comentarios de otros profesores que está empezando a afectar al clima del grupo y usted asume que debe intentar hacer algo para cambiar la situación.

Contemple las siguientes cuestiones y apoye sus respuestas en el modelo de cambio de Kurt Lewin:

- ¿Considera usted que deberían interesarse más por los trabajos del departamento?.

- ¿Qué causas considera que pueden estar propiciando ese comportamiento desconcertante?; ¿qué factores piensa que obstruyen el buen funcionamiento de su trabajo actual?.

- ¿Qué podría hacerse y qué comportamiento cree que debería usted mostrar con ellos para que modificaran su actitud?; ¿en qué forma le gustaría que funcionaran?; ¿qué factores podrían ayudar a lograr que su trabajo actual fuera más satisfactorio?.

2ª) ¿Por qué el desarrollo organizativo desde el modelo de investigación acción implica un proceso cíclico, haciendo especial hincapié en la recopilación de datos y el diagnóstico antes de la acción, así como en la cuidadosa evaluación de los resultados después de ésta?. ¿Cuál de las fases del modelo de investigación acción implicaría más dificultad?. Fundamente sus respuestas relacionándolas con un caso práctico.

3ª) ¿Cómo puede ser diseñado el uso de la investigación acción para introducir cambios en una organización? Comience seleccionando razonadamente una organización educativa concreta y un posible cambio que haga aconsejable recurrir a un proceso de investigación acción. Entonces, describa el proceso de investigación acción que sería preciso acometer.

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿Qué noción de cambio defiende el modelo de Lewin?

2ª) ¿Cuáles son y en qué consisten las fases de cambio que propone Lewin?

3ª) ¿Qué noción de cambio subyace al modelo de investigación acción?

4ª) ¿De qué fases o etapas consta el proceso de cambio según un modelo de investigación acción?

5ª) ¿Cuáles han sido las tendencias evolutivas del modelo de investigación acción?

6ª) ¿Cómo esa evolución ha terminado afectando al modelo de investigación acción?

VI. ANOTACIONES DE REVISIÓN Y DISCUSIÓN

¿Qué no entiendo sobre...?

TEMA 4: EL DESARROLLO ORGANIZATIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer las pautas que han marcado la aplicación del desarrollo organizativo en contextos escolares.
2. Diferenciar y analizar tipologías de desarrollo organizativo en organizaciones escolares considerando distintos criterios.
3. Conocer cuáles son las capacidades de una organización educativa que resultan básicas para un proceso de auto-renovación.
4. Valorar la importancia que tienen la colaboración y el aprendizaje compartido entre los profesionales de la educación para el desarrollo organizativo.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Origen y evolución del desarrollo organizativo en educación

El desarrollo organizativo comienza a operar en el contexto particular de las organizaciones educativas en torno a los años 70 imitando las técnicas y procedimientos consagrados en organizaciones productivas del sector privado (Miles y Schmuck, 1971; Fullan, Miles y Taylor, 1980; Dalin y Rust, 1983; Hopkins, 1985).

En este sentido, conviene señalar que el desarrollo organizativo, en tanto que línea aplicada del movimiento teórico de recursos humanos, ya supuso en su momento un avance considerable respecto del planteamiento que los enfoques estructurales clásicos hacían del cambio en las organizaciones (Ferrerres y Molina, 1995).

Posteriormente, los planteamientos burocráticos (centrados en el dominio técnico y estructural) y los psicosociales (centrados en el dominio personal y social) tendieron a integrarse y relativizarse a la luz de las aportaciones de modelos contingentes y sociotécnicos de organización bajo la influencia de la perspectiva de sistemas abiertos.

No obstante, las propuestas de desarrollo organizativo durante este periodo adoptaron inicialmente un perfil en exceso intervencionista conforme a criterios e intereses de racionalidad técnica. Suponía esto entender que el desarrollo organizativo:

- Era, por encima de todo, una estrategia tecnológica de cambio organizativo.
- Las áreas problemáticas o deficitarias de la organización podían -y debían- subsanarse mediante conocimiento científico, técnicas conductuales e intervención de expertos.
- El esquema básico para promover el cambio en la organización era lineal y descendente (arriba-abajo): los que ocupan las posiciones superiores establecen las soluciones y los que ocupan las posiciones inferiores las adoptan y ponen en práctica fielmente.

Más tarde, la constatación fracaso de las aplicaciones miméticas realizadas en la década de los 70 marca un punto de inflexión en la reconstrucción educativa del desarrollo organizativo. Se hace evidente que los enfoques, técnicas y programas de desarrollo organizativo pensados y diseñados para organizaciones productoras de bienes y servicios en el sector privado, no son ni completamente apropiados ni completamente inapropiados

para aplicarlos en organizaciones educativas: pueden emplearse constructivamente en centros escolares, pero sólo si son modificados para adaptarse a sus características y necesidades especiales (Spittler, 1997).

Tendencias en la evolución del desarrollo organizativo en educación

- Desde el cambio como crecimiento hacia el cambio como desarrollo.
- Desde el cambio dependiente de modificaciones estructurales hacia el cambio dependiente de maximizar y revitalizar los recursos humanos.
- Desde el cambio basado en una fuerte jerarquización (estructura vertical) hacia el cambio basado en una fuerte interconexión funcional (estructura horizontal)
- Desde el cambio ligado a la centralización y la dependencia hacia el cambio ligado a la participación y la autonomía.

Una consideración crucial será que el desarrollo organizativo de los centros escolares pone en juego no sólo nuevos procedimientos y maneras de hacer (estrategia, tecnología, proceso, instrumentación) sino también, y especialmente, nuevas creencias y valores (cultura, filosofía, ideología).

De modo más específico, el desarrollo organizativo educativo va a ser reconceptualizado desde parámetros más interpretativos y críticos, lo cual viene a suponer (Escudero, 1990, 1991, 1993):

a) Concebir las organizaciones educativas desde características descriptivas particulares (metas y tareas ambiguas, tecnología incierta, dependencia y vulnerabilidad ambiental, débil articulación, estructura predominantemente orgánica,...) y como construcción intersubjetiva y sociopolítica (atención a sus antecedentes históricos, a la importancia de los significados y expectativas compartidas, a las implicaciones del reparto y uso del poder,...)

b) Concebir el cambio en términos evolutivos y dinámicos (un proceso complejo de reconstrucción técnica y social, cultural e ideológica) y contextuales (que requiere de un entorno facilitador). En la medida en que afecta a la educación y a sus aspectos organizativos, esta estrategia de cambio implica un marco general desde el que promover el desarrollo de los centros escolares: integrar política de diseño curricular y materiales, descentralización de toma de decisiones, asignación y redistribución de recursos, vertebración de sistemas de apoyo,...

c) Redefinir el liderazgo educativo tradicional (entendido como un tipo de acción directiva y de control de la organización) en términos de una función ampliada y compartida entre variedad de agentes y dinamizadora de la mejora escolar y la profesionalidad de los profesores.

d) Defender un proceso sostenido y apoyado de auto-renovación (autodiagnóstico, búsqueda de recursos internos y externos, planes consensuados de acción, autoevaluación del proceso) del centro educativo condicionado a:

- Participación activa, consciente y voluntaria de los miembros del centro durante todas las fases del proceso de cambio (perciben necesidades, construyen problemas y soluciones, practican, adaptan, evalúan).

- Relaciones directas y frecuentes en un plano de paridad o igualdad entre todos los agentes involucrados (externos e internos).

- Oportunidades de aprendizaje como parte integral del proceso (mejora de la capacidad de aprendizaje de la organización como objetivo de cambio).

- Reconocimiento, respeto y revalorización de los profesores como elemento primordial para mejora (sus conocimientos y habilidades, sus creencias y experiencias, el valor de su práctica y juicio, la potenciación de su profesionalidad).

- Articulación del cambio en torno a sus propias concepciones sobre la educación y la organización, sobre la base de la asunción de riesgos y responsabilidades en las acciones de cambio.

e) Valorar el cambio no tanto en términos físicos y cuantitativos (disponibilidad de recursos, ocurrencia "en" el centro, implicación de un número más o menos amplio de miembros) sino más bien en términos cualitativos y experienciales: procesos que es capaz de movilizar, participación efectiva, relevancia de sus propósitos y contenidos con respecto a la calidad del aprendizaje de los alumnos y de los profesores, así como del contexto de trabajo de unos y otros, relevancia y satisfacción percibidas,...

Múltiples y variadas han sido las propuestas experimentadas y documentadas que presentan características de desarrollo organizativo en educación: desarrollo curricular basado en la escuela, revisión basada en la escuela, desarrollo institucional, escuelas en desarrollo, escuelas autoevaluativas, apoyo profesional colegiado, formación centrada en la escuela, ... (González, 1988a, 1988b; Escudero, 1990, 1993; Ferreres y Molina, 1995).

Tales iniciativas presentan elementos y focos peculiares pero, al tiempo, poseen bases comunes y todas ellas se vertebran en torno a concepciones del centro escolar como "organización que aprende" y "unidad básica/motor de cambio": una filosofía de síntesis en la que se integran ámbitos de teoría y práctica que han tendido a mantenerse separados o aislados unos de otros (política educativa, curriculum, organización escolar, profesor como profesional, formación inicial y permanente, cambio educativo)

Se aspira, en suma, a instaurar paulatinamente una nueva "cosmovisión" educativa que se expresaría en modos distintos y mejorados de hacer y de interpretar el papel de las organizaciones escolares y los profesionales de la educación, que pasan de ser "objetos" de cambio a ser también "sujetos" activos del mismo.

2. Tipología de iniciativas de desarrollo organizativo en la organización escolar

De acuerdo con Schmuck y Runkel (1994: 37 y ss.), las iniciativas de desarrollo organizativo en organizaciones educativas pueden ser clasificadas atendiendo a cuatro criterios: nivel de aplicación, metas perseguidas, contenido y posición de los asesores. Vamos a ocuparnos ahora de los tres primeros, puesto que el cuarto se abordará específicamente en el tema 9.

2.1. Según el nivel de aplicación

La escala a la que se ha aplicado el desarrollo organizativo en los centros educativos ha sido variable. En efecto, las iniciativas de cambio planificado de esta naturaleza han sido aplicadas a diferentes niveles del sistema educativo y, por tanto, a menor o mayor escala.

Tales niveles pueden ser clasificados en las siguientes categorías, que no son excluyentes sino complementarias entre sí:

a) *Nivel personal.* Las iniciativas orientadas a individuos específicos vinculados a la organización suelen ocuparse de la clarificación de los roles que han de adoptar en sus relaciones formales, normalmente atendiendo a las acciones que han de ser llevadas a cabo en ellos. Tal clarificación conduciría a comprender el contenido de los roles, así como a alcanzar un acuerdo al respecto.

b) *Nivel grupal.* Ha sido muy frecuente aplicar el desarrollo organizativo con grupos reducidos. De hecho, una preocupación constante desde sus inicios ha sido la mejora de la efectividad de estos grupos a través del desarrollo de su potencial.

En general, estos grupos reducidos pondrán de manifiesto dos particularidades, que habrán de ser potenciadas:

- Hay entre sus miembros un alto grado de interdependencia técnica: la realización de tareas es resultado de contribuciones interdependientes por parte de sus miembros.

- Se establece entre sus miembros una comunicación directa y fluida.

Normalmente, las iniciativas de desarrollo organizativo emprendidas en organizaciones educativas podrán afectar a diferentes grupos concretos fácilmente identificables en ellas: aulas, equipos de trabajo, departamentos, comisiones, consejos, cuadros.

c) *Nivel intergrupala*. Las iniciativas de desarrollo organizativo en centros educativos también pueden ser aplicadas a sistemas de relaciones entre grupos reducidos, a fin de alcanzar la mejora de éstos. En tal caso, se procurará ayudar a comprender las particularidades que presentan sus normas y valores dentro de la organización, las funciones que desempeñan unos con respecto a otros y los procesos que les corresponde acometer para contribuir al logro de los fines de la organización, todo lo cual facilitará la comunicación entre ellos.

d) *Nivel organizativo*. Esencialmente, las iniciativas de desarrollo organizativo -incluidas aquellas que son emprendidas en un contexto escolar- persiguen en último término abordar la totalidad de la organización. A este nivel, las iniciativas se ocuparán prioritariamente del sistema de relaciones que caracteriza la organización, lo cual, no obstante, no será desvinculado de su funcionamiento técnico. Particularmente, la atención estará concentrada en la cultura organizativa, que es el elemento que, en definitiva, determinaría los patrones de comportamiento característicos de la organización.

e) *Nivel supraorganizativo*. Finalmente, es de creciente importancia que las organizaciones educativas atiendan a las relaciones que establecen con instancias significativas de su entorno. De particular interés serán en este caso, las percepciones y actitudes mutuas (el flujo de comunicación existente entre ellas) y las decisiones y acciones acometidas conjuntamente.

| Alcance | Objeto |
|--|---|
| Nivel personal: individuos concretos | Clarificar roles. |
| Nivel grupal: grupos reducidos | Desarrollar la interdependencia de tareas. Mejorar la comunicación. |
| Nivel intergrupala: sistemas de grupos | Tomar conciencia de normas y valores propios. Comprender procesos y funciones particulares. |
| Nivel organizativo: organización | Cambiar el sistema de relaciones y, particularmente, la cultura organizativa. Mejorar la comunicación. |
| Nivel supraorganizativo: relaciones entre organización y entorno | Cambiar percepciones y actitudes. Lograr una comunicación más fluida. Tomar decisiones y realizar acciones conjuntamente. |

2.2. Según las metas

Las metas perseguidas con las iniciativas de desarrollo organizativo en contextos escolares son sintetizadas en siete capacidades por Schmuck y Runkel (1991, 1994):

a) *Clarificar la comunicación*. Puesto que la claridad en la comunicación es esencial para cualquier cambio organizativo duradero, los miembros de la organización educativa deben aprender a clarificar la comunicación que establecen entre ellos. Básicamente, será preciso actuar en dos sentidos:

- Mejorar el funcionamiento de los canales internos de comunicación, desarrollando redes de comunicación fluida.

- Establecer conexiones con el ambiente del centro que permitan conocer en todo momento su situación o estado.

b) *Mejorar encuentros y reuniones*. Buena parte de la actividad organizativa ocurre en situaciones grupales como reuniones y encuentros. Sin embargo, a menudo no satisfacen siquiera a quienes toman parte en ellos, ni les reportan beneficio alguno; más aun, con frecuencia llegan a resultar frustrantes. Es preciso, por tanto, emprender iniciativas para la creación y consolidación de grupos más satisfactorios a través de la adquisición de habilidades que mejoren los procesos que acometen sus miembros y las relaciones que se establecen no ya sólo dentro de ellos, sino también entre ellos.

c) *Establecer objetivos*. Puesto que habitualmente las metas educativas son difusas y ambiguas, los participantes han de aprender a:

- Clarificarlas (esto es, desarrollar su comprensión en toda la organización).

- Compartir las (esto es, tomar conciencia y asumirlas conjuntamente).

- Experimentar un sentido de pertenencia hacia ellas (esto es, considerarlas como propias).

- Integrar esfuerzos para su logro (esto es, precisar tanto iniciativas que conducirán previsiblemente a conseguir las, como la articulación de que serán objeto tales iniciativas).

d) *Identificar y afrontar conflictos*. La clarificación tanto de los procesos de comunicación como de las metas conducen a una mayor concienciación y comprensión de las relaciones de interdependencia existentes en el centro escolar y, subsiguientemente, de los conflictos (a menudo latentes) que aquellas suscitan.

Explorar las relaciones de interdependencia y hacer emerger los conflictos podrá contribuir no ya sólo a clarificar y consolidar normas y roles, sino también a introducir y desarrollar otros nuevos, todo lo cual ayudará al centro escolar a acometer sus tareas con mayor efectividad.

e) *Resolver problemas*. El desarrollo organizativo debe contribuir principalmente a que los centros escolares, a través de ciclos sucesivos y continuos de resolución de problemas, identifiquen soluciones innovadoras y creativas ante contingencias tanto internas como ambientales.

Se trata así de limitar la extrapolación de prácticas habituales a nuevas situaciones, y potenciar la localización de prácticas innovadoras, dentro o fuera de la organización, que puedan ser útiles para ésta y puedan ser empleadas una vez adaptadas y elaboradas.

f) *Tomar decisiones.* Generalmente, el desarrollo organizativo contribuye a distribuir la capacidad de influencia por toda la organización. Implicando crecientemente en la toma de decisiones a más agentes en todos los niveles, se persigue adoptar nuevos estilos en toma de decisiones que garanticen el compromiso hacia las mismas tanto por parte de quienes las toman como por parte de quienes han de plasmarlas, llevándolas a la práctica.

g) *Evaluar el progreso.* En sí mismo, el cambio no es necesariamente útil para el centro escolar. Para que llegue a serlo, ha de contribuir a resolver o siquiera mitigar sus problemas, así como desarrollar sus potencialidades. En este sentido, el desarrollo organizativo puede contribuir, precisamente, a establecer no ya sólo criterios que permitan valorar el avance recorrido, sino también los procesos e instrumentos que permitirán concretar esa valoración.

En general, las iniciativas de desarrollo organizativo procurarán desarrollar estas capacidades en la organización escolar tanto ampliando las potencialidades de que ya dispone como venciendo sus debilidades.

2.3. Según el contenido

Hace referencia esta dimensión al contenido educativo cuyas modificaciones suelen constituir el objeto de una iniciativa de desarrollo organizativo en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, es asumido que iniciativas de esta naturaleza constituyen un valioso recurso para introducir cambios en el contenido de la educación.

En función de los contenidos educativos abordados, pueden ser diferenciadas tres modalidades de cambio:

a) *Cambio curricular.* En general, hace referencia a cambios que afecten a las materias impartidas a los alumnos. A su vez, cambios de esta naturaleza podrán conducir a otro cambio a mayor escala que afecte a los estudios que cursan los alumnos de una organización educativa.

Es creciente la contribución que la organización ha de prestar a esta tarea (sobre todo, a fin de adaptar el curriculum a necesidades educativas particulares), llegando incluso a postergar la intervención de agentes externos. Esa contribución del centro escolar dependerá, sin embargo, de la colaboración entre sus miembros: es aquí principalmente donde podrán ser desplegadas las potencialidades del desarrollo organizativo.

b) *Reestructuración.* Hace referencia a cambios dirigidos a los patrones de interacción entre los miembros de un sistema social -ya sea un grupo, un sistema de grupos o incluso la propia organización- y los roles que desempeñan en ellos, no ya sólo dentro de grupos sino también entre grupos. Estos cambios tendrán un particular interés en situaciones en que los centros procuren cambiar una interacción jerárquica y distante en una interacción igualatoria y próxima.

c) *Desarrollo profesional.* Hace referencia al desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores de los profesionales de la educación. El desarrollo organizativo contribuirá, principalmente, a que ese desarrollo de capacidades profesionales sea emprendido cooperativamente por los propios profesionales de la educación en el propio contexto donde realizan su labor.

| Contenido del cambio | Relevancia del desarrollo organizativo |
|---|--|
| Cambio curricular: cambios que afectan a las materias, que eventualmente conducirán a cambios en los estudios a cursar. | Contribuirá a facilitar la colaboración que actualmente exigen las tareas de desarrollo curricular. |
| Reestructuración: cambios en patrones de interacción, dentro de grupos y entre éstos. | Contribuirá a cambiar una interacción jerárquica y distante en una interacción igualadora y próxima. |
| Desarrollo profesional: desarrollo de conocimientos, habilidades y valores de los profesionales de la educación. | Contribuirá a que el desarrollo de las capacidades de los profesionales de la educación sea acometida mediante su colaboración en el centro donde desempeñan su labor. |

3. Las capacidades básicas de la organización educativa

Las incertidumbres y problemáticas derivadas de las particularidades curriculares y organizativas de los centros escolares (metas, estructura, tecnología, ambiente) justifican por qué buena parte de las propuestas de desarrollo organizativo en educación se orientan de forma muy clara a crear estructuras cooperativas de toma de decisiones (que incluyen a equipo directivo, profesores/as, padres y madres) y a ayudar a los participantes a desarrollar habilidades necesarias para sacar provecho a tales estructuras.

Frente a la incertidumbre, complejidad y ambigüedad (con sus efectos a nivel individual, grupal y organizativo), la estrategia de desarrollo organizativo puede resultar útil para que los centros escolares diseñen mejor sus estructuras colegiadas (horizontales o funcionales), en orden a abordar mejor y resolver satisfactoriamente los problemas experimentados por aquellos que tienen la responsabilidad directa de llevar a cabo las tareas básicas de la organización.

Particularmente efectiva se muestra en proporcionar a la comunidad educativa una base sólida para (Spittler, 1997):

- Identificar y resolver problemas que implican aspectos tecnológicos y tareas que requieren la pericia colectiva de los profesores tanto como el apoyo e implicación de los padres.
- Hacer a los centros escolares más proactivos respecto de sus ambientes, frente a la tendencia generalizada de una interacción reactiva con los mismos, por lo demás, propiciada por la estructura administrativa de la organización educativa.

En congruencia, también en el contexto escolar, las iniciativas de desarrollo organizativo se orientan a potenciar o desarrollar la capacidad permanente de la organización para resolver sus propios problemas, incluyendo entre sus metas "*mejorar tanto la calidad de vida de los individuos como el funcionamiento y actuación de la organización con un enfoque directo o indirecto en aspectos educativos*" (Fullan, Miles y Taylor, 1980: 135).

La transformación de normas, funciones, estructuras y procedimientos y la creación de la capacidad interna de los centros escolares para la resolución de problemas y la auto-renovación, descansaría sobre cuatro capacidades que se constituirían en normas de funcionamiento organizativo o institucional (Runkel y otros, 1979):

a) *Auto-diagnóstico.* Se refiere a la capacidad de la organización para identificar y reaccionar a problemas y necesidades de modo deliberado; se pertrechan de estructuras y procedimientos para captar la existencia de problemas (no escapar a las dificultades, evitar respuestas compulsivas o pasivas) Los miembros del centro revisan, chequean o inspeccionan sistemáticamente su propio funcionamiento como organización, globalmente o sobre algunas de sus dimensiones o procesos, y siempre que sea necesario recogen datos.

Los métodos empleados pueden variar en su grado de formalización pero son sistemáticos de modo que la información obtenida a través de ellos inspira confianza y seguridad razonables en los participantes.

b) *Búsqueda de información y recursos.* Se refiere a la capacidad del centro escolar para iniciar la búsqueda de información y recursos, dentro o fuera del mismo, cuando los disponibles sean inadecuados o insuficientes, para planificar soluciones a los problemas o reducir incertidumbres identificadas, decidiendo cómo conseguir información y quién dará los pasos necesarios.

c) *Movilización de la acción.* Refiere la capacidad de desarrollar en la práctica los planes de acción. El cambio en la organización moviliza recursos (y su interdependencia) siguiendo pautas de acción coordinada. Las acciones para la solución de problemas y la toma de decisiones se producen en estrecha colaboración del personal escolar. El compromiso con y el apoyo al cambio se traduce en una interacción y comunicación constantes que sustituyen al aislamiento y la dirección jerárquica.

d) *Control del proceso.* El control del proceso se define como una meta-habilidad de la escuela que se aplica a las tres habilidades anteriores, complemento necesario para mantener su capacidad para solucionar problemas y autorrenovarse.

Significa, por tanto, la capacidad de observarse y preguntarse si se ha realizado el diagnóstico adecuado, si se ha obtenido la información requerida, si se es capaz de moverse en la dirección deseada. El grupo puede describir sus normas, valores, procedimientos; examinar sus cursos de acción; cuestionar su relevancia; preguntarse si se están logrando convenientemente las metas establecidas, si es necesario o conveniente tomar nuevas decisiones,...

4. La importancia de la colaboración y del aprendizaje compartido

Las relaciones de colaboración constituyen un rasgo esencial de las experiencias de desarrollo organizativo en educación (Escudero, 1990, 1991, 1993):

- Como medio, la colaboración entre los participantes constituye una forma de relación profesional que permite alcanzar metas de cambio organizativo y preside buena parte de las actividades implicadas en ese proceso (establecer finalidades, tomar decisiones sobre los medios, resolver problemas) Refiere, por tanto, una forma de hacer las cosas, una metodología y tipo de proceso a través del cual se aspira a alcanzar metas que afectan a la organización.

- Como fin, la colaboración posee implicaciones profesionales y connotaciones sociopolíticas que cristalizan en una visión del quehacer educativo o un marco finalista para la reconstrucción de la cultura escolar en términos de un cambio evolutivo de los valores y normas actuales que rigen la profesionalidad de los agentes educativos.

El desarrollo organizativo, entendido como un "proceso a través del cual, el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de modo distinto a cómo viene haciéndolo habitualmente y va desarrollando, al tiempo, su propia capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora" (González, 1992a: 141), adquiere su sentido ideológico conforme a ciertos principios y valores. Por ejemplo, podemos considerar:

| Valores y normas existentes | Valores y normas deseadas |
|-----------------------------|---------------------------|
| - Independencia | - Interdependencia |
| - Defensividad | - Apertura |
| - Aislamiento | - Comunicación |
| - Individualismo | - Coparticipación |
| - Dirección externa | - Auto-regulación crítica |
| - Dependencia | - Autonomía relativa |

Ese proceso implica, a su vez, un proceso de aprendizaje consciente, colectivo y sistemático para acercarse progresivamente a la imagen más o menos delimitada de lo que se quiere que sucediera (de lo que debe ser la educación ofrecida a los alumnos y a la propia comunidad), desde un análisis de la situación de partida y que precisa, igualmente, crear condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio de la institución educativa (Escudero, 1993b).

Para ser más precisos, la resolución de problemas como patrón de desarrollo organizativo implica, en último término, aprender a resolver problemas ya existentes o previstos en el lugar de trabajo, de modo que esas capacidades puedan ponerse en marcha de forma deliberada en cualquier momento en que la situación que reina puede no coincidir con la deseada.

Es en este sentido en el que se afirma que una organización prescriptiva "está diseñada para, en la medida de lo posible, evitar que se presenten problemas. En contraste, dentro de una organización que aprende los problemas son considerados como interesantes indicadores de cambios que podrían requerirse y, por ende, de procesos de aprendizaje necesarios" (Swieringa y Wierdsma, 1995: 80).

Tal planteamiento acepta la existencia de contradicciones y paradojas, concibe los problemas no como amenazas que deben evitarse sino como retos por afrontar, ocasiones que deben aprovecharse para estimular el debate y el consenso a través del cuestionamiento mutuo sobre qué se está haciendo, cómo, por qué y con qué propósito, en relación a problemas importantes pero concretos que están relacionados con el trabajo y las tareas dentro de una organización educativa. En este sentido "el desarrollo individual y organizativo no son discretos ni están separados, antes bien, co-existen en una relación de apoyo mutuo" (Kydd, Crawford y Riches, 1997: 1).

Pero, además, ese aprendizaje consciente es colectivo porque se genera y desarrolla en torno a problemas comunes, haciendo hincapié en compartir recursos, esfuerzos y conocimientos y aprender juntos, unos de otros, en equipos, entre personas y grupos, desde diferentes posiciones tanto dentro como fuera de la organización, en torno a una meta o unos propósitos compartidos.

Finalmente, ese aprendizaje debe ser en cierta medida metódico o sistemático como postulan los estudios sobre aprendizaje adulto: los profesionales de la educación pueden aprender de modo efectivo a través de una reflexión-acción sistemática, estructurada y explícita sobre su propia práctica de enseñanza, y ésta puede ser suscitada por medio de una situación de deliberación compartida entre los propios protagonistas sobre aquellas cuestiones pedagógicas y organizativas que afectan a la calidad de su acción en el aula y en el centro escolar (O'Loughlin y Campbell, 1988).

III. BIBLIOGRAFIA

a) Citada

- Dalin, P. y Rust, W. (1983) *Can schools learn?*. Windsor: NFER-NELSON
- Escudero Muñoz, J.M. (1990) Formación centrada en la escuela. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Coords.) *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas* (pp. 7-36) Sevilla: GID, Universidad de Sevilla
- Escudero Muñoz, J.M. (1991) Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa? Ponencia presentada a la II Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela. Granada (documento)
- Escudero Muñoz, J.M. (1993) El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Coords.) *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 227-286) Barcelona: PPU
- Ferreres Pavía, V.S. y Molina Ruiz, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU
- Fullan, M., Miles, M.B. y Taylor, G. (1980) Organization development in schools: the state of the art. *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183
- González González, M^a.T. (1988a) La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. *Anales de Pedagogía*, 6, 27-35
- González González, M^a.T. (1988b) Organización escolar e innovación educativa. En VV.AA. *La calidad de los centros educativos (Actas IX Congreso nacional de Pedagogía)* (pp. 179-199) Alicante: Sociedad Española de Pedagogía
- Hopkins, D. (1985) *School based review for school improvement. A preliminary state of the art*. Leuven: ACCO
- Kydd, L., Crawford, M. y Riches, C. (Eds.) (1997) *Professional development for educational management*. Buckingham: Open University Press
- Miles, M.B. y Schmuck, R.A. (1971) Improving schools through organization development: an overview. En R.A. Schmuck y M.B. Miles (Eds.) *Organization development in schools* (pp. 1-27) La Jolla: University Associates
- O'Loughlin, M. y Campbell, M. (1988) Teacher preparation, teacher empowerment and reflective inquiry: a critical perspective. *Teacher Education Quarterly*, 15 (4), 25-53
- Runkel, O.J. y Otros (1979) *Transforming the school's capacity for problem solving*. Eugene: Center for Educational Policy and Management
- Schmuck, R. y Runkel, P. (1991) Desarrollo de la organización educativa. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 7, pp. 4387-4402) Barcelona: MEC-Vicens Vives
- Schmuck, R.A. y Runkel, P.J. (1994) *The handbook of organization development in schools and colleges* (4^a ed) Prospect Heights: Waveland Press
- Spittler, P.A. (1997) Organization development in school systems. En T. Cummings y C.G. Worley: *Organization development & change* (6^a ed.) (pp. 561-568) Cincinnati: South-Western College Publishing
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995) *La organización que aprende*. Buenos Aires: Addison-Wesley

b) Complementaria

- Fullan, M. (1995) The school as a learning organization: distant dreams. *Theory Into Practice*, 34 (4), 230-235
- Gray, H.L. (1983) Organisation Development (OD) in education. *School Organisation & Management Abstracts*, 2 (1), 7-19
- Hopkins, D., Wideen, M. y Fullan, M. (1984) Organization development in Faculties of Education. *Group & Organization Studies*, 9 (3), 373-398
- Isaacson, N. y Bamberg, J. (1992) Can school become learning organizations? *Educational Leadership*, 50 (3), 42-44
- Jares, X.R. (1994) El centro como unidad de cambio. *Comunidad Educativa*, 215, 10-14
- Runkel, P. y Schmuck, R. (1984) The place of OD in schools. En D. Hopkins y V. Wideen (Eds.) *Alternative perspectives in school improvement*. Londres: Falmer
- Sirotnik, K.A. (1994) La escuela como el centro del cambio. En J.M. Escudero Muñoz y M^a.T. González González: *Profesores y Escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 139-170) Madrid: Ediciones Pedagógicas
- Uhl, S.C. y Perez-Selles, M.E. (1995) The role of collaboration in school transformation: two approaches. *Theory Into Practice*, 34 (4), 258-264

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1ª) Las iniciativas de desarrollo organizativo pueden aplicarse a distintos niveles. Le presentamos a continuación un ejemplo correspondiente a cada una de las categorías utilizadas sobre el particular. Ponga otro ejemplo que ilustre de forma igualmente válida el objeto de cada nivel de aplicación.

| <i>Alcance</i> | <i>Ejemplo 1</i> | <i>Ejemplo 2</i> |
|---|---|------------------|
| Nivel personal: individuos concretos | Dos profesores acuerdan cómo se ayudarán entre sí para desarrollar el pensamiento crítico en sus aulas. | |
| Nivel grupal: grupos reducidos | Un tutor decide recoger información a través de un cuestionario sobre el grado de satisfacción de sus alumnos con la enseñanza para luego comentar los datos con ellos. | |
| Nivel intergrupal: sistemas de grupos | Los equipos de ciclo de un centro adoptan unas pautas para facilitar la transición de los alumnos por los diferentes ciclos. | |
| Nivel organizativo: organización | Un centro consensúa unas normas de convivencia. | |
| Nivel supraorganizativo: relaciones entre organización y entorno | Un instituto diseña, pone en práctica y evalúa un plan para insertar alumnos en empresas e instituciones de la comunidad. | |

2ª) Las iniciativas de desarrollo organizativo pueden diferenciarse según el contenido del cambio que pretenden introducir. Le presentamos a continuación ejemplos correspondientes a cada una de las modalidades sugeridas sobre el particular. Ponga otro ejemplo que las ilustre de forma igualmente válida.

| <i>Sentido</i> | <i>Ejemplo 1</i> | <i>Ejemplo 2</i> |
|------------------------|--|------------------|
| Cambio curricular | Un equipo de ciclo prepara el desarrollo de los ámbitos transversales de los contenidos curriculares. Un departamento didáctico elabora su programación para adaptarla a las particularidades de los alumnos y el entorno. | |
| Reestructuración | Las reuniones del consejo escolar de un centro adoptan unas pautas para incrementar la participación de todos los sectores representados y hacerla más significativa. Un instituto trata de prevenir un notable número de casos de absentismo y abandonos prematuros. | |
| Desarrollo profesional | Un equipo de profesores acuerda recopilar documentación, elaborarla y diseminarla para introducir el aprendizaje cooperativo en sus aulas. Un centro decide emprender un programa de intercambio interno de experiencias referidas a las adaptaciones curriculares. | |

3ª) Tome en cuenta su propia experiencia y creencias para completar las siguientes frases con aquello que le venga a la mente y crea que es cierto desde su punto de vista personal. Esta actividad puede servirle para identificarse de forma significativa ante un compañero/a de clase, disponer de una base de comparación con las creencias de otros, generar una información de referencia desde la que crear propuestas en torno al desarrollo organizativo de los centros educativos.

a) La gente en los centros educativos...

b) Definitivamente, las organizaciones educativas cambian cuando...

c) La gente es más efectiva en las organizaciones educativas cuando...

d) Yo cambio mi conducta cuando...

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿Qué rasgos más destacados caracterizaron inicialmente la aplicación de la estrategia de desarrollo organizativo en las organizaciones educativas?

2ª) ¿Cuáles han sido las grandes tendencias que ha mostrado la evolución del desarrollo organizativo en educación?

3ª) El desarrollo organizativo en educación ha sido objeto en las últimas décadas de una notable reconstrucción. ¿En qué se ha concretado esta nueva y particular visión?

4ª) ¿Qué tipología de iniciativas de desarrollo organizativo podríamos establecer considerando su alcance o nivel de aplicación en organizaciones escolares?

5ª) ¿Qué tipología de iniciativas de desarrollo organizativo en organizaciones escolares podríamos establecer considerando sus metas?

6ª) ¿Qué tipología de iniciativas de desarrollo organizativo en organizaciones escolares podríamos establecer considerando su contenido?

7ª) Se afirma que el desarrollo organizativo de los centros escolares se orienta a la auto-renovación de los mismos mediante el desarrollo de sus capacidades de resolución de problemas. ¿A qué capacidades se está haciendo referencia más concretamente?

8ª) ¿Qué características debe presentar el aprendizaje que conlleva toda experiencia de desarrollo organizativo?

| ¿Qué no entiendo sobre...? |
|----------------------------|
| |

**TEMA 5:
LA INICIACIÓN DEL PROCESO DE DESARROLLO ORGANIZATIVO**

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Comprender la importancia de la fase de iniciación en un proceso de desarrollo organizativo.
2. Conocer las actividades de que consta la fase de iniciación, así como los aspectos y circunstancias a tener en cuenta para su correcta realización.
3. Entender qué significa el acceso o entrada.
4. Entender qué significa el compromiso inicial.
5. Valorar la relación entre las actividades de acceso y de compromiso.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Justificación.

Respecto del tipo y orden de acciones, no hay una única fórmula válida para todo programa de desarrollo organizativo y para toda organización educativa, cualquiera que sea ésta. No obstante, puede enunciarse un modelo general en el que cabe distinguir la siguiente secuencia o, más propiamente, ciclo de procesos:

- Iniciación.
- Diagnóstico.
- Planificación.
- Implementación.
- Evaluación.
- Institucionalización.

El acceso y el compromiso inicial constituirían los primeros pasos a dar en un proceso de desarrollo organizativo. La importancia de estas dos actividades de iniciación deriva de su alcance para establecer las premisas desde las que llevar a cabo las posteriores fases de un proceso de desarrollo escolar.

Básicamente, entrañan generar una definición preliminar de los problemas de la organización e incluso de sus oportunidades de mejora (delimitando qué ámbitos serán abordados, quiénes lo harán y cómo) y establecer una relación cooperativa y abierta entre -al menos- miembros de la organización impulsores de la iniciativa y asesores respecto de la labor a realizar, definiendo lo más claramente posible lo que cada parte espera de la otra.

A menos que estos aspectos hayan sido clarificados y acordados, el proceso de desarrollo tenderá a ser confuso e ineficaz (Cummings y Worley, 1997). Por lo demás, la importancia de la fase de iniciación resulta evidente por cuanto implica la creación de una relación de trabajo entre profesionales (Plovnick, Fry y Burke, 1982)

2. Acceso o entrada.

Normalmente un proceso de desarrollo escolar comienza cuando algún(os) miembros(s) de la organización (o sus unidades) contactan con algún agente que asesore en dicho proceso. Lo más frecuente es que quien decide iniciar ese *contacto* pertenezca a la dirección, aunque también puede ser algún otro miembro de la organización.

De otra parte, el asesor con quien se establece ese contacto inicial suele ser un agente externo a la organización, sin excluir la posibilidad de que pueda ser un miembro clave de la misma.

Situaciones que motivan establecer un contacto inicial

- La organización opera con éxito pero considera que es posible introducir mejoras en ella.
- La organización está haciendo frente a cambios en su entorno que, a su vez, demandan la introducción de cambios internos en ella.
- La organización considera que pueden ser resueltos problemas que está experimentando ya sea de modo concreto (por ejemplo, un elevado grado de absentismo o conflictos entre departamentos) o difuso (por ejemplo, un clima de insatisfacción general con la organización o algún aspecto de la misma, la mera percepción de que debe ser más efectiva o innovadora).

Clarificar los aspectos que motivarían una iniciativa de desarrollo, determinar el sistema relevante con respecto a esos aspectos y seleccionar a los asesores adecuados, son para Cummings y Worley (1997) tres actividades básicas a diferenciar en esta fase de acceso o entrada a la organización.

a) *Clarificación de ámbitos.*

Cuando la organización recurre a asesores para iniciar un proceso de desarrollo, parten de la presentación del aspecto o aspectos que motivan que dicho proceso haya sido considerado como la posibilidad más apropiada para abordarlo.

El aspecto puede ser presentado de modo más general o específico, como puede constituir también una expresión directa o sintomática (frecuentemente, los problemas presentados son síntomas de problemas subyacentes).

Asimismo, la propia presentación del aspecto puede contener en sí misma -como ocurre a menudo- posibilidades de solución o mejora referidas al mismo, ya sean explícitas o implícitas.

Por todo ello, el aspecto o aspectos que atraen la atención de la organización deben ser clarificados lo antes posible, a fin de que las fases posteriores del proceso de desarrollo se concentren sobre el ámbito adecuado. Obtener una clara y mutua comprensión del problema o necesidad constituye, pues, el primer paso.

Esta clarificación puede requerir una *recogida de datos preliminares* -diferente de la que exige la fase de diagnóstico-. Su finalidad será la de facilitar información elemental acerca del aspecto en cuestión (cuál puede ser su naturaleza y carácter, cuál es su contexto) que permita a los agentes implicados comprenderlo y tomar decisiones fundamentadas al establecer el compromiso inicial. En todo caso, será breve y puede consistir en examinar documentación relevante de la organización y entrevistar a un reducido número de miembros clave.

b) *Identificación del sistema relevante.*

Esta actividad consiste en definir y especificar quiénes son los agentes relevantes al abordar el ámbito de la organización que está siendo acotado.

Normalmente, constituyen el sistema relevante aquellos miembros de la organización que pueden tener impacto directo o que, por su importancia, se considera necesaria su implicación para proceder a abordar el problema o necesidad en cuestión: aquellas personas que estarán involucradas como objetos y/o sujetos de cambio.

Una identificación acertada es clave porque a menos que estos miembros de la organización sean identificados y comiencen a estar involucrados en las fases de acceso y compromiso inicial, su adhesión y apoyo al proceso de desarrollo adolecerá ya de graves limitaciones que pueden conducir incluso a su fracaso.

Este proceso específico, de gran importancia ya desde la iniciación, se conoce con el nombre de *movilización*: implica suscitar apoyo y preparar el sistema social para un cambio en su estado, generando compromiso, energía y apropiación entre los miembros de la organización.

La complejidad de identificar a los participantes directos variará dependiendo de cada situación concreta. No obstante, puede afirmarse que, en general, pueden ser diferenciados dos tipos de situaciones:

- Cuando el ámbito organizativo puede ser claramente abordado en una unidad específica de la organización -o, como máximo, un número reducido de las mismas (por ejemplo, varios equipos o departamentos)-, la definición del sistema relevante será prácticamente directa, porque los miembros de esa unidad o unidades específicas constituyen el sistema relevante.
- La definición del sistema tendrá mayor complejidad cuando el ámbito organizativo no pueda ser fácilmente abordado en una o unas pocas unidades específicas en que está diferenciada la organización y sea preciso trascender los límites establecidos por las mismas, probablemente incluyendo a miembros de múltiples unidades, diferentes niveles jerárquicos e incluso agentes externos vinculados a la organización.

En este último caso, puede ser necesario emprender una recogida de información específica adicional para identificar los miembros clave a involucrar para abordar el ámbito acotado. De ser precisa, esta tarea puede llevarse a cabo en el mismo proceso de recogida de datos realizado para clarificar los ámbitos de mejora, empleando los mismos procedimientos.

Merece ser destacado en cualquier caso, que la definición del sistema relevante realizada en esta fase de iniciación no tiene por qué ser definitiva. Antes bien, puede demandar modificaciones en el transcurso de las demás fases del proceso de desarrollo, a medida que es recogida nueva información y los cambios van produciéndose, en cuyo caso habría que proceder a introducir tales modificaciones, cualquiera que fuera la fase en que el proceso se encontrase.

Estas actividades permiten a ambas partes -miembros relevantes de la organización y asesores- convenir la adecuación de la estrategia de desarrollo organizativo a los problemas o necesidades de la organización, clarificar adecuadamente el mensaje que ésta comporta antes de dar comienzo a una iniciativa de esta naturaleza, así como abordar la *selección* del asesor o los asesores que van a apoyar o facilitar el esfuerzo en congruencia con lo anterior.

En suma, los contactos iniciales cumplen dos funciones importantes con respecto a un proceso de desarrollo organizativo: definen el objeto del compromiso y determinan las partes relevantes del mismo.

3. Compromiso inicial.

En efecto, la fase de desarrollo y formalización del compromiso puede incluso ser considerada como una prolongación de la fase que inmediatamente la precede -la de acceso- en el sentido de que representa una mayor clarificación del curso que adoptará el proceso de desarrollo.

En definitiva, la finalidad perseguida en esta fase no es otra que tomar las decisiones básicas (de partida) adecuadas respecto a la iniciación efectiva del proceso (si tendrá lugar o no y bajo qué condiciones) y cómo será llevado a cabo (al menos, en sus líneas maestras).

En cuanto a su contenido, el compromiso inicial especificará normalmente (Plovnick, Fry y Burke, 1982; Cummings y Worley, 1997):

a) *Expectativas mutuas.*

En general, el compromiso inicial requiere clarificar las expectativas mutuas, esto es, lo que cada parte implicada -la organización, los asesores- espera obtener del proceso de desarrollo.

Ello consiste, básicamente, en declarar los servicios y resultados que corresponden al asesor, junto a las aspiraciones y metas personales de éste, así como especificar los resultados deseados por la organización, junto a las relaciones de trabajo que se espera sean establecidas con el asesor.

Estas expectativas tienen que ver, pues, con la definición preliminar de los elementos sustantivos (el problema y su solución) y procedimentales (las acciones a emprender, la estrategia a seguir), así como el papel y funciones que cada una de las partes desempeñará en relación con los mismos, las demandas y ofertas respectivas.

b) *Recursos precisados.*

Para que el cambio pueda llegar a ser realidad, organización y asesor tienen que comprometerse a emplear unos recursos en el esfuerzo a realizar. Cada una de las partes debe aclarar a la otra qué y cuántos recursos dedicarán al proceso de cambio.

Aspectos como los siguientes precisan aclaración mutua: cuánto tiempo es necesario invertir; quiénes habrán de estar implicados; en qué costes se incurrirá.

Puede ser útil diferenciar entre dos tipos de recursos:

- Requisitos esenciales: recursos que son imprescindibles para el éxito del proceso de desarrollo, ya sea desde la perspectiva de la organización (por ejemplo, realización del proyecto al menor coste posible) o desde la perspectiva del asesor (por ejemplo, acceso a determinada información).
- Requisitos deseables: recursos de los que convendría disponer sin ser absolutamente necesarios ya sea también desde una y otra perspectiva (por ejemplo, realización preferente de informes escritos respecto de informes verbales).

Supone, pues, establecer una estructura que será necesaria para que pueda ocurrir y vaya progresando de una determinada manera el proceso general.

c) *Reglas de funcionamiento.*

Hacen referencia a las especificaciones relativas al modo en que los miembros de la organización y asesores trabajarán conjuntamente.

Particularmente importante será reflejar aspectos como los siguientes:

- confidencialidad y control de la información;
- comunicación de información (recepción de informes, uso y modos de acceso a datos);

- condiciones en que el asesor estará implicado (tiempo y espacio, momentos de disponibilidad y encuentro);

- finalización de la relación.

Todo el proceso de desarrollo demanda algún tipo de compromiso que, al menos, incorpore la siguiente característica: ser *explícito*. Esta circunstancia facilita, precisamente, la clarificación de las expectativas tanto de la organización como del asesor y, a su vez, contribuye a la comprensión y acuerdo mutuos. A menos que así ocurra, será considerable el riesgo de no responder a las expectativas de las partes involucradas, lo que puede conllevar la pérdida de adhesión y apoyo, actuaciones incorrectas y superfluas, e incluso la finalización anticipada del proceso.

Por lo demás, el grado de complejidad y formalización del compromiso inicial no será siempre el mismo, sino que dependerá de cada situación concreta. Así, podemos encontrarnos con casos en que estas actividades son relativamente simples y otros en que resultan más complejas de negociar y explicitar.

La forma que finalmente adopte el compromiso inicial y su contenido también es variable, aunque pueden ser diferenciados dos patrones básicos:

- El compromiso adoptado tiene un carácter relativamente informal y consiste fundamentalmente en un acuerdo verbal entre agentes de la organización y asesor.

- El compromiso adoptado entre organización y asesores -en este caso, por lo común externos a la misma- tiene un carácter formalizado y acaba siendo plasmado en un documento formal escrito.

En tal sentido, se habla del "*contrato*" como un mecanismo típico que sienta las bases o los términos de la relación entre la organización y los asesores pues supone negociar las condiciones de trabajo y los deberes y derechos mutuos, lo que no excluye que esté abierto a posibles y sucesivas redefiniciones.

Lo que en el fondo se hace mediante un contrato es regular la propiedad de los contenidos, procesos y resultados, formalizar la acción asesora y situar la relación entre los participantes en un plano profesional (Rodríguez, 1996).

Como es obvio, esto resulta crucial y sumamente relevante como concreción de un proceso de comprensión y de acuerdos mutuos que sirve para crear una relación de colaboración y preparar las mejores condiciones posibles para el éxito de un esfuerzo de desarrollo escolar (Area y Yanes, 1990; Escudero, 1993).

III. BIBLIOGRAFIA

a) *Citada*

Area Moreira, M. y Yanes González, J. (1990) El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing

Escudero Muñoz, J.M. (1993) El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Coords.) *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 227-286) Barcelona: PPU

Jares, X.R. (1996) El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En G. Domínguez Fernández y J. Mesanza López (Coords.) *Manual de organización de instituciones educativas* (pp. 233-262) Madrid: Escuela Española

Plovnick, M.S., Fry, R.E. y Burke, W.W. (1982) Entry and contracting. En *Organization development: exercises, cases, and readings* (pp. 55-66) Boston: Little, Brown and Company

Rodríguez Romero, M^a.M. (1996) *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe

b) Complementaria

Margulies, N. (1978) Perspectives on the marginality of the consultant's role. En W.W. Burke (Ed.) *The cutting edge: current theory and practice in OD* (pp. 60-69) La Jolla: University Associates

Moral Santaella, C. y Fernández Cruz, M. (1994) El proceso de iniciación de un cambio: del contacto inicial al diseño de una investigación colaborativa. En L.M. Villar Angulo y P.S. de Vicente Rodríguez (Dir.) *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (115-138) Barcelona: PPU

Moreno Olmedilla, J.M. (1992) El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En L.M. Villar Angulo (Coord.) *Desarrollo profesional centrado en la escuela* (pp. 136-142) Granada: FORCE, Universidad de Granada

Pipes, R.B. (1981) Consulting in organizations: the entry problem. En J.C. Conoley (Ed.) *Consultation in school systems. Theory, research, procedures* (pp. 11-34) Nueva York: Academic Press

Weisbord, M.R. (1982) The organization development contract. En M.S. Plovnick, R.E. Fry y W.W. Burke (Eds.) *Organization development: exercises, cases, and readings* (pp. 258-263) Boston: Little, Brown and Company

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1^a) Ejemplifique tres situaciones distintas que motivarían a un centro escolar a iniciar un proceso de desarrollo organizativo y considere si todas o algunas de ellas requieren contacto con algún agente o instancia con vistas a disponer de ayuda externa, justificando su respuesta.

2^a) "Estás trabajando en un centro de Primaria y Secundaria como psicopedagogo. En el último claustro de profesores se ha producido un conflicto con cierta virulencia en el que no faltaron las descalificaciones personales. El tema surgió por la falta de rendimiento que, según la opinión de algunos profesores de la ESO, se está produciendo en sus clases por el paso automático de varios alumno/as que no siguen el nivel del curso por su notable retraso académico, y que sólo se dedican a molestar en las clases. Incluso algún profesor llegó a insinuar la responsabilidad de los profesores de Primaria por dejar pasar a esos alumnos/as. La propuesta que hace este grupo es organizar las clases por el rendimiento académico del alumnado; así A y B serían las clases de los 'normales' y en el grupo C estarían los 'retrasados'. Otro sector del profesorado, en cambio, se pronuncia radicalmente contrario a esa iniciativa, e incluso algunos acusan a sus compañeros de no querer aceptar la nueva situación creada con la LOGSE, y particularmente con lo que significa la nueva etapa de la ESO. Dado que la situación de tensión va en aumento, la dirección del centro te encarga, por tu condición de psicopedagogo, que hagas de mediador/a en la resolución de este conflicto y que emitas un informe para el próximo claustro en base al cual se tomará una decisión definitiva" (Fuente: Jares, 1996: 257).

Ante esta situación y en relación directa con los contenidos de este tema, elabore aquí una respuesta creativa a la siguiente cuestión: ¿Qué pasos preliminares daría para llevar a cabo la tarea encomendada?, ¿cómo procedería para "iniciar" un proceso orientado a encontrar solución satisfactoria a los problemas planteados?.

3^a) Imagine y describa un problema en relación con el cual la identificación del sistema relevante sea relativamente simple y directa. Haga lo mismo respecto de otra en la que resulte difícil y complejo hacerlo.

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿Por qué es importante la fase de iniciación en un proceso de desarrollo organizativo?

2ª) ¿Es inevitable que una organización educativa deba contactar con algún agente externo para desarrollarse?
¿Por qué?

3ª) ¿Cuando una organización educativa experimenta un problema y desea cambiar, qué actividades preliminares ha de llevar a cabo?

4ª) ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre clarificar un ámbito e identificar un sistema relevante?

5ª) Puede ser necesario o conveniente realizar una recogida y análisis de información durante la iniciación de un cambio. ¿Con qué propósitos o en qué situaciones?

6ª) ¿Qué sentido o finalidad tiene el compromiso inicial?

7ª) ¿Cuáles son los aspectos principales que normalmente se especifican en un compromiso?

8ª) ¿Qué formas puede adoptar el compromiso y qué rasgo central debe incorporar en cualquier caso?

¿Qué no entiendo sobre...?

**TEMA 6:
EL DIAGNÓSTICO ORGANIZATIVO Y LA PLANIFICACIÓN DEL CAMBIO**

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Conocer las funciones del diagnóstico organizativo.
2. Valorar la contribución del diagnóstico al proceso de desarrollo organizativo.
3. Identificar los principales requerimientos de carácter social y metodológico que entraña el diagnóstico.
4. Entender el sentido de la planificación del cambio.
5. Definir y contrastar las nociones de intervención y de estrategia.
6. Diferenciar tipos básicos de intervenciones.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Sentido y funciones del diagnóstico

La fase de diagnóstico sigue a la fase de acceso a la organización y compromiso inicial con la misma, y precede a las fases de planificación e implementación.

Con respecto a las fases que la anteceden, esta fase implica la realización de una valoración más amplia y exhaustiva que la llevada a cabo en ellas. Además, por medio del diagnóstico, pueden ser identificados nuevos ámbitos o aspectos que precisen ser abordados, o bien puede constatarse la necesidad o conveniencia de redefinir ámbitos o aspectos ya acotados en las anteriores fases iniciales.

En definitiva, ello no es más que una manifestación de la naturaleza de un proceso de desarrollo organizativo, donde se producen cambios a medida que ocurren nuevos hechos relevantes y es recogida nueva información (Cummings y Worley, 1997).

Con respecto a las fases a las que precede, la fase de diagnóstico posibilita comprender sistemáticamente la organización, condición necesaria para determinar y diseñar las actividades adecuadas que permitan su mejora continua.

En todo caso, dicha fase ha de constituir la base sobre la que habrán de asentarse la elaboración de los planes de cambio, con su correspondiente conjunto de actividades orientadas a resolver los problemas de la organización o mejorar su funcionamiento, así como su puesta en práctica.

De ahí que el diagnóstico se defina como un proceso de valoración y comprensión del funcionamiento actual de la organización (o sus departamentos y grupos) para determinar las fuentes de los problemas identificados y ámbitos de mejora.

El doble objeto del diagnóstico organizativo

- Por un lado, comprender la naturaleza de problemas específicos experimentados por la organización, en cuyo caso será normalmente más acusada la necesidad de abordar aspectos parciales debidamente acotados de la organización.
- Por otro lado, identificar áreas que demanden o admitan mejoras, en cuyo caso será preciso, por lo general, abordar directamente la organización en su globalidad.

Desde el punto de vista de quien realiza la actividad de diagnóstico es importante considerar como prioritarias dos tareas (Plovnick, Fry y Burke, 1982):

- Averiguar cuál es la percepción que el sistema relevante tiene del problema y asegurar la validez de la información que está siendo generada o tratada.
- Determinar el tipo de habilidades, tiempo y compromiso del sistema relevante de cara a la resolución o futura investigación de su propio problema o necesidad de cambio.

Conviene destacar que el proceso de diagnóstico emprendido en el contexto de una iniciativa de desarrollo escolar ha de ser concebido como un esfuerzo que conjuntamente (no en yuxtaposición) hacen tanto los miembros de la organización como los asesores de dicho proceso (González, 1992). Este carácter cooperativo de la actividad diagnóstica conlleva abordar ciertas cuestiones importantes:

- Relevancia de las actividades de que conste dicho proceso y focos de atención: para todos han de ser relevantes.
- Puesta en práctica de las diferentes actividades, esto es, cómo recoger y analizar datos para comprenderlos: los agentes estarán implicados activamente.
- Distribución de la información: la información obtenida ha de ser compartida.
- Conclusiones y uso de las mismas, esto es, cómo trabajar juntos para generar acciones desde el diagnóstico: los agentes involucrados han de determinar finalmente cómo está operando la organización y qué acciones pueden ser emprendidas.

Básicamente, el proceso de diagnóstico exigirá recoger información relevante acerca del comportamiento de la organización, analizar la información recogida y retroalimentarla, con el propósito de derivar conclusiones significativas para introducir cambios y mejoras potenciales (o sea, para planificar la acción y llevarla a cabo).

Respecto a dichas actividades cabe resaltar los siguientes aspectos (Cummings y Worley, 1997):

a) Es necesario planificar la recogida de datos. Esto consiste en establecer una relación efectiva entre el asesor y aquellos agentes a través de los cuales será recogida la información, clarificando expectativas y especificando las condiciones de la relación.

Supone, además, elegir las técnicas de recogida de datos que serán empleadas -a ser posible más de una, para la contrastación de la información-, normalmente entre las siguientes: cuestionarios, entrevista (individual o en grupo), observación y uso de datos secundarios (registros, archivos).

Finalmente, implica hacer un muestreo adecuado: cuando los datos no son recogidos de la totalidad de los miembros de la organización, es preciso hacer una selección de los mismos.

b) Hay que analizar los datos, organizando y examinando la información para clarificar la naturaleza de los problemas organizativos o identificar las futuras áreas de mejora.

Para ello puede recurrirse tanto a técnicas cualitativas como cuantitativas: unas son más fáciles de comprender e interpretar, otras proporcionan una representación más detallada del problema o área de mejora.

c) La información analizada debe ser retroalimentada al sistema relevante. Esto consiste en organizar, sintetizar y presentar la información a los agentes afectados, aun cuando los datos hubieran sido recogidos (e incluso analizados) con la ayuda de los mismos.

En todo caso, el objetivo de la actividad de retroalimentación es asegurar que el sistema relevante considere esos datos como propios, por lo que habrá que determinar tanto su contenido como su proceso.

2. Los modelos organizativos como referencia del diagnóstico

Es preciso, no obstante, añadir una matización referida al inicio del curso que sigue el diagnóstico: estos procesos básicos tendrán como punto de partida unos *modelos diagnósticos*.

Esta denominación hace referencia a los marcos conceptuales de los que hacen uso los participantes para abordar la organización y comenzar a comprenderla; un conjunto de nociones y conceptos interrelacionados que representan a un determinado sistema organizativo y contribuye a explicar su funcionamiento (Harrison, 1988; Cummings y Worley, 1997).

Los modelos diagnósticos de los que se disponga determinarán la percepción y noción que se tenga de la organización:

- pueden ser más intuitivos o más sistemáticos;
- asimismo, pueden ser elegidos (por ejemplo, seleccionados del conocimiento científico) o elaborados (por ejemplo, resultado del conocimiento práctico o experiencia acumulada por los agentes participantes).

En cualquier caso, guiarán, consecuentemente, los procesos de recogida y análisis de la información, puesto que influirán en la elección de la información que será recopilada y analizada. Resaltando unos aspectos sobre otros, caracterizándolos de un determinado modo, condicionarán las cuestiones planteadas sobre la organización y las áreas cuyo examen recibirá más atención.

3. El sentido de la planificación

El proceso de diagnóstico tienen continuidad en las fases de planificación y organización del cambio.

En efecto, una vez que el diagnóstico ha sido realizado y su información retroalimentada al sistema relevante, es momento de emprender la planificación de los pasos apropiados para abordar los problemas y áreas de mejora identificados en dicha fase y, de este modo, determinar el estado futuro ideal al que se persigue conducir a la organización (Burke, 1992).

Concretamente, el proceso de planificación sólo tiene sentido en virtud de la existencia de una fase diagnóstica previa realizada adecuadamente: su punto de partida serán precisamente los problemas o áreas de mejora identificados y clarificados en ella y consiste básicamente en proponer una respuesta a los mismos (Cummings y Worley, 1997).

Denominaciones como "*planificación de la acción*" o "*diseño de la intervención*" designan un tipo de proceso que tiene una doble finalidad: resolver problemas organizativos específicos y/o introducir mejoras en determinados ámbitos o áreas de la organización o, concretamente, su funcionamiento. Lo que se planifica (esto es, el contenido de la planificación) es, precisamente, una secuencia de actividades, acciones o eventos con los que se persigue contribuir a que la organización mejore su efectividad.

En definitiva, la planificación de la acción no constituye sino un intento deliberado de cambiar la organización (o alguno de sus subsistemas) a un nuevo estado en el que sea más efectivo. Confronta la situación de la que parte la organización con aquella situación a la que desea llegar y establece unos cambios específicos para avanzar hacia ella (Frame, Hess y Nielsen, 1982; Burke, 1992; Cummings y Worley, 1997).

Ciertamente toda organización tiene un propósito (esto es, existe para lograr alguna meta o metas). Pero no está tan claro cómo una organización debería definir sus metas. McCaskey (1974), por ejemplo, describió dos procesos básicos diferentes, aunque no necesariamente excluyentes, que las organizaciones utilizan para realizar su planificación:

a) *Determinar metas.*

Es el método más común y tradicional: planificar para alcanzar metas específicas, esto es, establecer objetivos que son medibles de forma concreta y configurar a partir de ahí políticas, estrategias y planes para alcanzar esos objetivos.

La planificación orientada a metas tiende a ser más apropiada en las siguientes situaciones:

- La organización se encuentra en una fase de reducción de metas.
- El ambiente es relativamente estable y predecible.
- La organización debe integrar tareas en metas y prioridades a corto plazo debido a fuertes limitaciones de tiempo y recursos

b) *Determinar direcciones.*

Una alternativa al modelo anterior consiste en planificar para seguir direcciones. La preocupación aquí se aparta de la formulación precisa de metas y se concentra en definir direcciones o ámbitos que guíen estilos de percibir y de hacer las cosas en los miembros de la organización. Se trata, pues, de delimitar el camino principal que deberían seguir los individuos, grupos o sistemas en relación con un área de trabajo.

Este proceso parece resultar más propicio bajo circunstancias como las siguientes:

- Es prematuro establecer metas precisas (las personas o el sistema no tienen todavía decidido lo que hay que hacer o debería alcanzarse).
- El ambiente es cambiante e incierto.
- Los actores clave son incapaces de construir confianza y acuerdo para decidir sobre una meta específica y común.

4. Las intervenciones

Un término frecuentemente empleado en el contexto del desarrollo organizativo es el de *intervención*. Con él es designado no un cambio cualquiera sino un cambio a operar en la organización en el que concurren dos rasgos: es planificado y está organizado. Es en este sentido en el que también es afirmado que una intervención consiste en planificar y organizar algún tipo de cambio en la organización (Burke, 1992).

Formas de definir una intervención

- Por un lado, como el propio proceso de planificación y organización del cambio.
- Por otro lado, como el propio cambio, siempre y cuando sea planificado y organizado.

En términos más concretos, una intervención consistirá normalmente en un conjunto de acciones o eventos que hayan sido planificados y cuya puesta en práctica esté organizada. Así pues, una intervención refiere el cambio planificado que se quiere introducir o, lo que es lo mismo, la acción deliberada que pretende cambiar algo en el sistema.

No obstante, para poder considerar intervención a una acción o un conjunto de acciones planificadas cuya puesta en práctica esté adecuadamente organizada, sería preciso que se dieran, además, tres condiciones (Burke, 1992):

- a) Las acciones responden a una necesidad real de cambio experimentada por la organización.
- b) Las acciones implican al sistema relevante en la planificación e implementación del cambio.
- c) Las acciones conducirán a un cambio en la cultura de la organización.

Hay coincidencia en destacar el carácter esencial del cumplimiento de la primera de esas condiciones. En efecto, es necesario que la organización experimente realmente la necesidad de acción y cambio. A menos que esto ocurra, carecerá de sentido la planificación y organización del cambio, puesto que ambos procesos cobran sentido, precisamente, en la medida en que lo que se persigue es dar una respuesta a las necesidades de la organización (Frame, Hess y Nielsen, 1982).

Si la organización no siente la necesidad de cambiar podría ocurrir cualquier otro tipo de cambio, pero ninguno de carácter planificado y organizado y no habría, pues, intervención. Normalmente, esa necesidad será experimentada, a su vez, en respuesta a cambios acaecidos en el ambiente externo a la organización (Burke, 1992).

También Cummings y Worley (1997: 141-143) llaman la atención sobre el particular. Asumiendo que los miembros de la organización están implicados activamente en tomar decisiones acerca de los cambios que les afectan, remarcan la importancia de considerar una serie de criterios, factores y condiciones que relacionan con la definición y selección de intervenciones potencialmente eficaces y relevantes para la organización:

| Crterios | Condiciones | Factores |
|--|---|--|
| 1- El grado en que se ajusta a las necesidades de la organización y está basada en información válida sobre el funcionamiento de la misma. | 1- Información válida (resultante del diagnóstico): refleja claramente lo que los miembros perciben y sienten sobre sus asuntos y preocupaciones principales. | 1- Disponibilidad para cambiar: cuando es baja, las intervenciones requieren focalizarse en incrementar el deseo y voluntad de cambio de la organización (sensibilidad a la presión de cambio, insatisfacción con estatus actual, disponibilidad de recursos de apoyo, tiempo significativo para gestionar el cambio). |
| 2- El grado en que está basada en conocimiento causal sobre los resultados pretendidos y específicos ligados a la misma. | 2- Elección informada y libre: los miembros están implicados y al corriente de la información y decisiones a tomar; pueden elegir no participar, pero en ningún caso pueden ser impuestas las intervenciones. | 2- Capacidad para cambiar: plantear acciones formativas preliminares si los miembros no poseen conocimiento y habilidades particulares para ocuparse en el diseño y gestión. |
| 3- El grado en que transfiere competencia para gestionar cambio a los miembros de la organización (obtener conocimiento y habilidad para participar activamente en diseñar e implementar la intervención). | 3- Compromiso interno: los miembros aceptan apropiarse de la intervención y asumen responsabilidad para ponerla en práctica. | 3- Contexto cultural: no diseñar intervenciones sin tomar como referencia los valores y asunciones mantenidas por los miembros (influyen en su reacción al cambio). |
| | | 4- Capacidad del (de los) asesor(es): no aplicar intervenciones más allá de su pericia y experiencia y de las necesidades de los miembros de la organización. |

5. Las estrategias

Cabe puntualizar que la planificación no puede ser reducida a la formulación de un plan. Genéricamente, la planificación constituye un proceso que se construye en el tiempo y que, en el contexto del desarrollo organizativo, se aproxima -al menos en sus líneas maestras- al curso que adopta el proceso típico de resolución de problemas (Nutt, 1985; Burke, 1992). Por lo demás, convendría remarcar aquí la importancia creciente que se ha otorgado al papel de las *estrategias*.

Se asume que para poder tener éxito, una iniciativa de cambio de esta naturaleza ha de comenzar con una estrategia planificada consciente y deliberadamente que la guíe u oriente.

Una estrategia de cambio organizativo constituye un plan comprensivo basado en un análisis amplio de las necesidades y metas de la organización (Frame, Hess y Nielsen, 1982; Cummings y Worley, 1997). Sería una guía conceptual para el cambio planificado en forma de un diseño prescriptivo que orienta la acción de un modo consistente y coherente.

Sirve, pues, para traducir una meta general (o estado de cosas deseable) a un patrón sostenido de actividades coordinadas en el marco de un tiempo y un contexto definido, delimitando, de este modo, el camino para alcanzar esa meta y controlar el progreso hacia la misma.

Normalmente, una estrategia debe ser especificada más a fondo en forma de intervenciones (equiparables a lo que se denomina como planes operativos). Por tanto, las estrategias son más generales y las intervenciones constituyen un elemento contenido en las estrategias, aunque no el único. En último término, éstas son diseñadas para que puedan tener lugar en una determinada dirección cambios específicos y, una vez ocurridos, puedan ser mantenidos a lo largo del tiempo siempre abiertos a posibles mejoras.

Esto es posible porque la estrategia es la que asegura que todas y cada una de las intervenciones, así como las actividades comprendidas dentro de cada una de ellas, sean coherentes: siendo coherentes con la estrategia, serán coherentes entre sí.

Ello significa que no es posible equiparar intervención con estrategia: las intervenciones específicas no son estrategias. Equiparándolas, estaríamos reduciendo el alcance de una estrategia. A diferencia de ésta, las intervenciones constituyen simplemente actividades con unos objetivos terminales claramente delimitados.

Confundir estrategias con intervenciones suele conllevar no ejercer un impacto significativo duradero en el rendimiento de la organización. Para que el cambio en la organización vaya produciéndose y puedan tener lugar mejoras en la misma, será preciso recurrir siempre a las intervenciones como parte de una estrategia global.

Empero, la estrategia adoptada por una organización dependerá de sus circunstancias concretas. Puesto que las circunstancias de cada organización son diferentes a las de las demás, las estrategias variarán previsiblemente. En consecuencia, el proceso a emprender para diseñar una estrategia presentará características singulares en cada organización y, por tanto, será diferente al emprendido en otras.

Con todo, pueden ser identificadas una serie de etapas generales en dicho proceso (Frame, Hess y Nielsen, 1982):

1º) Definir el problema: es recogida información acerca del funcionamiento y consiguiente rendimiento de la organización y los obstáculos que realmente dificultan alcanzar los niveles de logro deseados, procurando concentrar la atención en causas y no meramente en síntomas.

2º) Determinar objetivos adecuados: los objetivos del cambio son definidos clara y detalladamente, de tal modo que sean apropiados para la organización y consistentes con ella.

3º) Determinar la disposición, preparación y capacidad para el cambio, lo que contribuirá, a su vez, a determinar dónde puede comenzar y dónde puede seguir.

| Elementos habituales que comprende la formulación de una estrategia |
|---|
| - Definición de objetivos terminales (esto es, de resultados esperados). |
| - Esquemas de acciones específicas diseñadas para producir los resultados deseados (diferenciando entre intervenciones primarias y alternativas). |
| - Marcos temporales. |
| - Sistemas de control. |

Considerando la relación existente entre estrategias e intervenciones, su diseño (formulación explícita) implicará responder a idénticas cuestiones centrales pero en niveles distintos de concreción (Hameyer y Loucks-Horsley, 1985: 103).

| | <i>Estrategias</i> | <i>Intervenciones</i> |
|---------------------|---|--|
| a) QUÉ | ¿Cuál es la meta o dirección del cambio? | ¿Qué debe hacerse para cumplir esa meta o seguir esa dirección? |
| b) QUIÉN | ¿Qué organizaciones y personas se implicarán? | ¿Quién estará implicado en cada una de las actividades? |
| c) CÓMO | ¿Cuál es la naturaleza general de las actividades? | ¿Qué actividades específicas se pondrán en práctica? |
| d) CUÁNDO | ¿Cuál es la estimación temporal para el esfuerzo de cambio? | ¿En qué fase del proceso de cambio ocurrirá cada actividad?, ¿cuándo tendrá lugar cada una de ellas? |
| e) CON QUÉ RECURSOS | ¿Qué tipo de apoyo será necesario? | ¿Qué financiación, personal, facilidades, materiales, tiempos requerirá cada actividad? |

6. Tipos de intervenciones

En el marco de la estrategia global resultante de un proceso de este tipo se articula el diseño de una o varias intervenciones que aspiran a resolver problemas específicos y mejorar áreas particulares de funcionamiento organizativo identificadas en el diagnóstico.

Las intervenciones de desarrollo organizativo pueden variar desde programas únicos pensados para una organización o unidad concreta hasta programas estandarizados que han sido diseñados y aplicados con éxito en otras organizaciones, aunque en este último caso, será previsiblemente necesario rediseñarlas para su adaptación a las circunstancias particulares del caso (necesidad de autonomía, estilo de gestión, apoyo administrativo externo, incertidumbre tecnológica,...).

Las tablas siguientes (a partir de Cummings y Worley, 1997: 145-151) nos muestran la multiplicidad de intervenciones y sus focos de cambio en el contexto general de las organizaciones.

| <i>Intervenciones de procesos humanos:</i> Conciernen a procesos sociales que ocurren dentro de la organización. | <i>Aspectos organizativos preferentes</i> |
|---|--|
| a) Enfoque de procesos interpersonales y grupales: - Grupos-T - Consulta de proceso - Construcción de equipos | - Cómo comunicar - Cómo resolver problemas. - Cómo tomar decisiones. |
| b) Enfoque de procesos organizativos más amplios: - Reuniones de confrontación - Relaciones intergrupales - Grupo amplio | - Cómo interactuar. - Cómo liderar. |

| <i>Intervenciones tecnoestructurales:</i> Conciernen a las estructuras organizativas y a la integración apropiada entre personas y tecnología. | <i>Aspectos organizativos preferentes</i> |
|---|---|
| a) Reestructuración organizativa: métodos alternativos de organizar las actividades y procesos de redimensionamiento y reingeniería de la organización. b) Enfoques participativos (incremento de conocimiento, poder, información e incentivos de los miembros) a través de estructuras paralelas, organizaciones de alta implicación y gestión de calidad total. c) Diseño del trabajo individual y grupal para mejorar productividad y satisfacción. | - Cómo dividir el trabajo - Cómo coordinar departamentos o unidades. - Cómo producir servicios o productos. - Cómo diseñar el trabajo. |

| <i>Intervenciones de gestión de recursos humanos:</i> Relacionadas con la función personal en la organización, van dirigidas a integrar a la gente dentro de la organización. | <i>Aspectos organizativos preferentes</i> |
|--|---|
| a) Gestión del desempeño (ciclo de actividades para ayudar a individuos y grupos a establecer metas, evaluar trabajo y reconocer rendimiento). b) Desarrollo y asistencia a los miembros (planificación de carrera y desarrollo profesional, diversidad de fuerzas de trabajo, bienestar personal). | - Cómo atraer a gente competente. - Cómo establecer metas e incentivar a los miembros. - Cómo planear y desarrollar la carrera profesional de los miembros. |

| <i>Intervenciones estratégicas:</i> Se focalizan en organizar los recursos de la organización para obtener ventajas competitivas en el ambiente. Generalmente son gestionadas desde arriba y consumen considerable tiempo, esfuerzo y recursos. | <i>Aspectos organizativos preferentes</i> |
|---|--|
| a) Relaciones organización-ambiente: - Planificación de sistemas abiertos (valoración del ambiente y diseño de estrategias para relacionarse con él de modo más efectivo). - Cambio estratégico integrado (infunde al desarrollo organizativo la formulación e implementación de una estrategia para mejorar rendimiento). - Desarrollo interorganizativo (formar asociaciones con otras organizaciones para desempeñar tareas que resultan demasiado costosas y complejas para una sola). b) Transformaciones organizativas radicales: - Cambio cultural (dirigido al cambio de valores, creencias y normas compartidas por sus miembros). - Autodiseño organizativo (la organización obtiene capacidad interna para alterarse a sí misma). - Aprendizaje organizativo (la organización desarrolla y utiliza conocimiento para mejorar continuamente por sí misma). | - Qué funciones, productos, servicios, mercados. - Cómo obtener ventaja competitiva. - Cómo relacionarse con el ambiente. - Qué valores guiarán el funcionamiento organizativo. |

Toda vez que la fase de diagnóstico ha clarificado los problemas de la organización y los factores que los causan, así como sus oportunidades de mejora, sus miembros planificarán los cambios necesarios para mejorar la efectividad de la organización y, a continuación, procederán a implementar o poner en práctica esos cambios.

III. BIBLIOGRAFIA

a) Citada

Burke, W.W. (1992) *Organization development: a process of learning and changing* (2ª ed.) Reading: Addison-Wesley

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing

Frame, R.M., Hess, R.K. y Nielsen, W.R. (1982) *The OD sourcebook: a practitioner's guide*. San Francisco: Pfeiffer

González González, M^a. T. (1992) El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar. Ponencia presentada a la *III Reunión sobre Desarrollo Profesional centrado en la Escuela*, Sevilla (documento)

Hameyer, V. y Loucks-Horsley, S. (1985) Designing school improvement strategies. En W.G. Van Velzen y Otros (Eds.) *Making schools improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 97-122) Leuven: Acco

Harrison, M.I. (1987) *Diagnosing organizations. Methods, models, and processes*. Newbury Park: Sage

McCaskey, M. (1974) A contingency approach to planning: planning with goals and planning without goals. *Academy of Management Journal*, 17 (2)

Nutt, P.C. (1985) The study of planning process. En W.G. Bennis, K.D. Benne y R. Chin (Eds.) *The planning of change* (4ª ed.) (pp. 198-215) Nueva York: Holt, Rinehart y Winston

Plovnick, M.S., Fry, R.E. y Burke, W.W. (1982) Entry and contracting. En *Organization development: exercises, cases, and readings* (pp. 55-66) Boston: Little, Brown and Company

b) Complementaria

Alexander, E.R. (1992) *Approaches to planning. Introducing current planning theories, concepts and issues* (2ª ed.) Filadelfia: Gordon and Breach Science Pub.

Bryman, A. (1989) *Research methods and organizational studies*. Londres: Routledge

Foster, P. (1996) *Observing schools. A methodological guide*. Londres: Paul Chapman

Kaufman, R., Herman, J. y Watters, K. (1996) *Educational planning: strategic, tactical, and operational*. Lancaster: Technomic Pub. Co.

Nadler, D.A. y Tushman, M.T. (1982) A model for diagnosing organizational behavior. En M.S. Plovnick, R.E. Fry y W.W. Burke (Eds.) *Organizational development. Exercises, cases, and readings* (pp. 235-248) Boston: Little, Brown and Company

Pashiardis, P. (1996) Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10 (3), 5-9

Weisbord, M.R. (1982) Organizational diagnosis: six places to look for trouble with and without a theory. En M.S. Plovnick, R.E. Fry y W.W. Burke (Eds.) *Organizational development. Exercises, cases, and readings* (pp. 223-234) Boston: Little, Brown and Company

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1ª) Cada uno de nosotros tiene creencias o construye su propia imagen de la organización en la que está involucrado. En este sentido, algunas personas poseen ideas muy claras y detalladas que, en cierto modo, representan un modelo definido e, incluso, apropiado de la organización. Otras, en cambio, aunque carezcan de un conocimiento desarrollado o preciso, pueden tener una idea intuitiva de lo que es o de lo que debe ser esa organización. En este contexto, piense en una organización que tenga próxima en tanto que ha trabajado o trabaja en ella y con esa imagen en la mente:

a) Descríbala en dos o tres sentencias generales.

b) Suponga que se requiere para realizar un diagnóstico (descripción y análisis) de la misma y formule aquellas cuestiones que considere oportunas para identificar los aspectos o ámbitos más importantes (así como las posibles relaciones existentes entre ellos) que guiarían su diagnóstico.

Si desea realizar esta tarea de forma más analítica puede serle de utilidad seguir la siguiente secuencia: (a) elabore una lista de variables o elementos; (b) agrupe las variables, clasificándolas bajo categorías más amplias (una denominación sucinta que responde a un argumento de por qué esas variables se agrupan o relacionan entre sí); (c) establezca posibles relaciones causales entre las categorías que ha creado; (d) represente el conjunto de manera gráfica: las categorías en recuadros o círculos, y las relaciones por medio de líneas o flechas. El modelo resultante representaría sintéticamente y gráficamente su modelo diagnóstico y la teoría que lo justifica, esto es, su orientación conceptual acerca de la organización.

c) Elabore un instrumento de recogida de datos (por ejemplo, un sencillo cuestionario o guía de entrevista) que incorpore a su propio modelo diagnóstico.

2ª) "Estás trabajando en un centro de Primaria y Secundaria como psicopedagogo. En el último claustro de profesores se ha producido un conflicto con cierta virulencia en el que no faltaron las descalificaciones personales. El tema surgió por la falta de rendimiento que, según la opinión de algunos profesores de la ESO, se está produciendo en sus clases por el paso automático de varios alumno/as que 'no siguen el nivel del curso por su notable retraso académico, y que sólo se dedican a molestar en las clases'. Incluso algún profesor llegó a insinuar la responsabilidad de los profesores de Primaria por dejar pasar a esos alumnos/as. La propuesta que hace este grupo es organizar las clases por el rendimiento académico del alumnado; así A y B serían las clases de los 'normales' y en el grupo C estarían los 'retrasados'. Otro sector del profesorado, en cambio, se pronuncia radicalmente contrario a esa iniciativa, e incluso algunos acusan a sus compañeros de no querer aceptar la nueva situación creada con la LOGSE, y particularmente con lo que significa la nueva etapa de la ESO. Dado que la situación de tensión va en aumento, la dirección del centro te encarga, por tu condición de psicopedagogo, que hagas de mediador/a en la resolución de este conflicto y que emitas un informe para el próximo claustro en base al cual se tomará una decisión definitiva" (Fuente: Jares, 1996: 257). Ante esta misma situación, elabore ahora una respuesta creativa a las siguientes cuestiones:

a) ¿En qué podría consistir el problema?. Más allá de los síntomas que presenta aventure una posible formulación de sus causas y efectos.

b) ¿Qué posible y argumentable solución cabría proponer para resolver los problemas planteados?, ¿qué exigiría cambiar?

c) ¿Cómo formularía el cambio propuesto en términos de una intervención de desarrollo organizativo?

3ª) En relación con las cuestiones implicadas en la planificación del cambio, formulamos a continuación un ejemplo de estrategia general. Elabore otro ejemplo de acuerdo con las mismas cuestiones.

| | Ejemplo 1 | Ejemplo 2 |
|---------------------|--|-----------|
| a) QUÉ | Diseñar planes educativos individualizados para alumnos con necesidades educativas especiales. | |
| b) QUIÉN | Todos los profesores de primaria y la comunidad. | |
| c) CÓMO | Diseño curricular a través de equipos de trabajo (resolución de problemas), formación en ejercicio del profesorado. | |
| d) CUÁNDO | El centro dispondrá de tres cursos académicos para implementar el cambio. | |
| e) CON QUÉ RECURSOS | Equipo directivo y profesora de apoyo, Centro de Profesores y Recursos, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. | |

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿Cuál es la relación que la fase de diagnóstico guarda con respecto, por un lado, a la iniciación, y por otro, a la planificación?

2ª) ¿Para qué sirve el diagnóstico organizativo?

3ª) ¿Qué exige de los participantes emprender un proceso de diagnóstico organizativo entendido como una actividad cooperativa?

4ª) ¿A qué hace referencia un "modelo diagnóstico" y qué consecuencias operativas tiene?

5ª) ¿Qué es planificar el cambio organizativo?

6ª) ¿A qué modelos básicos de planificación podemos recurrir y de qué dependería la elección de uno y otro?

7ª) ¿Cómo se definiría una intervención y que tipos principales podemos diferenciar según el contenido del cambio?

8ª) ¿Qué condiciones debería satisfacer una intervención dada para ser potencialmente adecuada?

9ª) ¿Qué es una estrategia y qué elementos comprende normalmente?

10ª) ¿Cuál es la relación existente entre las intervenciones y las estrategias?

¿Qué no entiendo sobre...?

**TEMA 7:
DE LA IMPLEMENTACIÓN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO**

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Diferenciar entre implementación del cambio y gestión del cambio.
2. Conocer las actividades más importantes que suele requerir la gestión del cambio.
3. Comprender y valorar la contribución de la evaluación a un proceso de desarrollo organizativo.
4. Contrastar distintas modalidades de evaluación en un proceso de desarrollo organizativo.
5. Entender qué significa que un cambio haya sido implementado.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. La puesta en práctica de cambios

La implementación de un cambio comienza con la decisión de hacerlo efectivo, sigue con su aplicación real y continúa con los sucesivos ajustes o reconstrucciones.

En este sentido, conviene recalcar que quienes han de llevar a cabo la implementación del cambio -y, por tanto, introducirlo y experimentarlo en sí mismos- son los miembros de la organización. Esto exige plantear la implementación como un proceso de aprendizaje continuado y compartido entre los protagonistas del cambio.

Mientras se prolonga la implicación de las personas y se incrementa su colaboración (intercambiando ideas, compartiendo experiencias, analizándolas desde diversas perspectivas, desarrollando sentimientos y actitudes,...), la propia implementación se ejemplifica y clarifica (su qué, por qué, cuándo, cómo,...)

Este proceso, que puede ser prolongado en el tiempo, demanda, a su vez, elementos de apoyo que lo faciliten.

En este sentido, poner en práctica cambios específicos (esto es, intervenciones) entraña hacer referencia a la organización o gestión del cambio en un doble sentido (Burke, 1992; Cummings y Worley, 1997):

a) La actuación de una serie de personas para hacer realidad los cambios planificados nunca coincidirá exactamente con lo anticipado en el plan. No atendiendo fielmente a los planes elaborados, la concreción del cambio será un proceso complejo y arduo, pero aún manteniendo la relación con la planificación, la puesta en práctica de esos cambios ocurrirá, normalmente, con relativa autonomía.

Consecuentemente, dicho proceso precisará organización, lo cual también resulta arduo y complejo. Es en este sentido en el que suele considerarse que la organización de la plasmación del cambio es la labor más complicada en todo el proceso de cambio.

b) Como resultado, la organización debe experimentar el cambio de un estado -el estado de partida- a otro -el estado deseado-.

Así, la puesta en práctica del cambio difícilmente puede ocurrir de forma inmediata, siendo prácticamente imposible su caracterización como momento. Más bien, constituye un proceso de transición en el que la organización pasa progresivamente de ese estado de partida al estado que desea alcanzar.

En consecuencia, la organización del cambio puede ser considerada también, esencialmente, como la organización de ese proceso de transición.

2. Principios y orientaciones para la gestión del cambio

La organización o gestión del cambio variará significativamente atendiendo a la situación concreta, es decir, atendiendo a las circunstancias y el contexto concretos para los que han sido diseñados los cambios y en los cuales van a ocurrir.

Con todo, es posible establecer principios y orientaciones que contribuirán, precisamente, a organizar la concreción del cambio y a desarrollar los planes que tiene como referencia. Más aun, cuantas más dificultades oponga la puesta en práctica del cambio, más utilidad puede tener el hacer uso de esos principios y orientaciones cuya contribución al proceso ha quedado puesta de manifiesto frecuentemente.

Hay que considerar, empero, distintos puntos de vista en torno a la *gestión del cambio*. Esta se ha centrado tradicionalmente en el control, lo cual implica supervisar el proceso (observarlo, seguir su marcha) con el propósito de identificar obstáculos y fuentes de resistencia al cambio y en ofrecer vías para sortearlas (dirigirlo).

Sin embargo, las contribuciones más recientes se focalizan más bien en crear visiones y futuros deseables, obtener apoyo político para éstos y organizar la transición de la organización a los mismos.

Cummings y Worley (1997) organizan las complejas actividades ligadas a la gestión del cambio en cinco áreas principales:

a) *Generar motivación por el cambio.*

Consiste en crear disponibilidad para cambiar entre los miembros de la organización y ayudarles a vencer la resistencia al cambio. Esto implica crear un ambiente en el que la gente acepte la necesidad de cambiar y comprometa energía física y psicológica para hacerlo.

b) *Crear una visión.*

Consiste en proporcionar un propósito y razón para cambiar y describir el futuro deseado. Esto implica clarificar y complementar el qué del cambio planificado y el por qué del mismo, potenciando, de este modo, el compromiso de los miembros de la organización.

c) *Desarrollar apoyo político.*

Consiste en obtener apoyo y cohesión entre individuos y grupos que podrían bloquear tanto como promover el cambio. Esto implica valorar el poder de los agentes de cambio, así como identificar e influir en agentes clave con el propósito de garantizar el apoyo o, al menos, la no resistencia.

d) *Gestionar la transición.*

Consiste en crear un plan para gestionar las actividades de cambio desde la situación presente a la deseada. Esto implica planificar estructuras específicas de gestión para que la organización opere durante la transición bajo circunstancias favorables.

e) *Sostener el impulso.*

Consiste en mantener en movimiento el proceso hasta completar el cambio. Esto implica proporcionar recursos y crear un sistema de apoyo para agentes de cambio, así como desarrollar nuevas competencias y habilidades y reforzar las conductas necesarias para implementar los cambios.

De este modo, es posible identificar una serie de tareas que, por lo general, es preciso acometer en la organización de, prácticamente, cualquier tipo de cambio organizativo, sean cuales fueren sus características concretas.

Por ejemplo, el cambio puede variar en complejidad desde la introducción de cambios relativamente simples en grupos o unidades específicas de la organización hasta la introducción de cambios complejos en toda la organización, pero las actividades de gestión del cambio precisarán estar presentes, si bien en complejidad coherente.

A esas tareas tendrían que ser añadidas aquellas otras específicas del tipo de intervención y de la situación concreta en que fuera implementada.

3. El sentido de la evaluación y la institucionalización

Un ciclo de desarrollo escolar se completa con dos procesos relacionados entre sí: evaluación e institucionalización.

La evaluación proporciona retroalimentación tanto al asesor como a los miembros de la organización acerca del progreso y el impacto de las intervenciones.

Esta información puede indicar la necesidad de profundizar en el diagnóstico con la consiguiente modificación del programa de cambio, o bien puede poner de manifiesto el éxito de la intervención.

La institucionalización asegura, precisamente, que los resultados de un programa de cambio con éxito persistan a lo largo del tiempo; es una fase en la cual, básicamente, la aplicación o realización del cambio "*llega a ser parte de la rutina regular en términos de práctica, normas y procedimientos organizativos y de apoyo al sistema*" (Hall, 1992: 895).

4. Objeto y modalidades de evaluación

Tradicionalmente, la evaluación ha sido concebida como una actividad que ocurría después de la intervención. Se pensaba que, una vez implementada, procedía evaluar para constatar que la intervención había producido los efectos deseados.

Subyacentemente, era asumido el supuesto de que las intervenciones habían sido puestas en práctica según lo previsto. En muchas iniciativas de cambio, sin embargo, no es posible dar por supuesto la implementación de las intervenciones. La planificación de éstas sólo proporciona prescripciones generales que han de ser traducidas en procedimientos y acciones específicas por los participantes; por tanto, su plasmación práctica requiere, más bien, un proceso de aprendizaje basado en la obtención continua de información acerca de los cambios que se están produciendo.

Consecuentemente, la evaluación debe estar integrada en el proceso de desarrollo emprendido -desde su inicio-, de tal modo que las decisiones concretas relativas a la evaluación sean siempre coherentes con las decisiones que vayan siendo adoptadas respecto de la intervención que será evaluada.

En congruencia con el sentido que adquiere la evaluación del cambio en un proceso de desarrollo organizativo, la evaluación tendrá dos dimensiones interrelacionadas (Cummings y Worley, 1997):

- Por un lado, la evaluación considerará el éxito de la implementación de la intervención planificada: juzgará si la intervención fue implementada según lo previsto.

- Por otro lado, la evaluación considerará los resultados que la intervención produce, particularmente sus

resultados a largo plazo: determinará si, habiéndose adaptado su puesta en práctica a las previsiones, la intervención produjo los efectos deseados.

Así también, cabe diferenciar dos modalidades de evaluación en el contexto de un proceso de desarrollo organizativo:

a) *Evaluación orientada a la retroalimentación de información referida a la implementación.*

Esta primera modalidad tiene como finalidad guiar la puesta en práctica de las intervenciones y estará basada en información sobre características que adquiere la intervención diferentes a las previstas, así como en información sobre los efectos inmediatos de la intervención.

Estos dos tipos de datos serán recogidos repetidamente, tras breves intervalos de tiempo. De esta forma, facilitarán un conjunto de instantáneas que captarán el progreso de la intervención.

Esta información podrá ser utilizada para la clarificación de la intervención (esto es, desarrollar una idea más clara de la intervención: los procedimientos y acciones necesarias para ponerla en práctica) y asimismo para el desarrollo de plan de los siguientes pasos de la implementación, repitiéndose el ciclo cuantas veces sea necesario.

A esta modalidad evaluativa responde, por ejemplo, el *Concens-Based Adoption Model* desarrollado precisamente para facilitar el proceso de cambio en centros escolares (Hall y Hord, 1987; Hord, 1987)

b) *Evaluación orientada a la retroalimentación de resultados.*

Tiene por finalidad determinar los resultados de la intervención y, por tanto, su impacto global. Permitirá también decidir si los recursos invertidos deben continuar siendo asignados a esa intervención o si, por el contrario, deben ser asignados a otras posibles intervenciones.

Una vez que la retroalimentación de la implementación informa a la organización de que la intervención está siendo llevada a cabo realmente, puede comenzar a ser empleada esta modalidad de evaluación. Una vez iniciada, la duración de la recogida de datos e interpretación de la información será mayor que en la modalidad anterior.

Normalmente, habrá que recurrir a un conjunto de indicadores referidos a resultados.

Obtener resultados negativos en esos indicadores significará, por lo general, que el diagnóstico inicial y/o la selección de intervenciones fueron inadecuadas, en cuyo caso habría que profundizar en el diagnóstico y/o buscar intervenciones más efectivas.

Obtener resultados positivos en ellos significará, por el contrario, constatar que la intervención ha producido los efectos deseados y estimular la búsqueda de formas de institucionalizar los cambios, haciéndolos así formar parte del funcionamiento normal de la organización.

3. La institucionalización

Toda vez que ha sido determinado que la intervención ha sido implementada y que, además, es efectiva, la atención puede pasar a estar concentrada en la institucionalización del cambio, esto es, en la estabilización y mantenimiento del mismo (Ekholm y Trier, 1987).

La institucionalización, como hemos indicado, consiste en lograr que las intervenciones realizadas formen parte del funcionamiento normal de la organización de manera consistente y permanente. Puede afirmarse incluso que constituye la persistencia a largo plazo de los efectos positivos de la intervención.

En la medida, pues, en que los cambios persistan, podrá decirse que han sido institucionalizados. En tal caso:

a) La organización acomoda -modifica- su estructura para asimilar de modo continuo y sistemático el cambio en el patrón de funcionamiento del sistema.

b) Los cambios dejan de depender de personas concretas y existen como parte de la cultura de la organización, lo que significa que sus miembros comparten los cambios y la idea de que son adecuados.

Por este motivo, la institucionalización de un cambio organizativo constituye un proceso social de adaptación y desarrollo, como resultado del cual el contenido del cambio se convierte en parte de las pautas rutinarias de acción en la organización.

4. Recapitulación en torno a los procesos de desarrollo escolar.

Finalmente, debemos insistir en que a la luz de este modelo de procesos, no sólo se pretende sugerir un tipo de conocimiento estratégico (el cómo), sino también la idea de articular a lo largo de todo el proceso ciertos valores como los de la participación, la colegialidad, la experimentación y la asunción de riesgos.

El conjunto de procesos descrito puede concretarse de diferentes maneras (dar prioridad o comenzar por fases distintas), pero, en general, la mayoría de las propuestas conllevan actividades de comprensión, previsión, acción y reflexión de carácter cíclico, flexible y adaptable a situaciones e intereses diferenciados por parte de grupos o contextos organizativos.

El proceso general, además, debe contemplarse en una perspectiva temporal amplia: mejorar la organización y la educación precisa un cambio evolutivo, lento y dinámico; un proceso de aprendizaje consciente, colectivo y sistemático de nuevos modos de percibir la realidad y la relación de uno con la misma, de nuevas ideas y actitudes, de nuevos procedimientos de trabajo y pautas de relación con compañeros y externos; en suma, de una forma concreta de "ser" y de "estar" en la enseñanza.

Por ello, desde un punto de vista muy pegado al día a día es importante considerar la idea o visión de conjunto, la meta última que se persigue. El desarrollo organizativo no constituye un planteamiento estático ni un fogueo de uno o dos cursos académicos sobre el cambio organizativo. Se trata, más bien, de una apuesta de futuro a partir de lo cotidiano, lo que implica ir dando pequeños pasos hacia grandes aspiraciones.

III. BIBLIOGRAFÍA

a) Citada

Burke, W.W. (1992) *Organization development: a process of learning and changing* (2ª ed.) Reading: Addison-Wesley

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing

Ekholm, M. y Trier, U. (1987) The concept of institutionalization: some remarks. En M.B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.) (1987) *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (pp. 13-21). Leuven: Acco

Hall, G.E. (1992) The local educational change process and policy implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), 877-904

Hall, G.E. y Hord, S.M. (1987) *Change in schools. Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press

Hord, S.M. (1987) *Evaluating educational innovation*. Londres: Croom Helm

b) Complementaria

Burnham, B.R. (1995) *Evaluating human resources, programs, and organizations*. Malabar: Krieger

Fullan, M. (1987) Implementing the implementation plan. En R. Pascual (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio (II Congreso Mundial Vasco)* (pp. 84-99) Madrid: Narcea

Hopkins, D. (1988) *Doing school based review. Instruments and guidelines*. Leuven: ACCO

Hopkins, D. (1989) *Evaluation for school development*. Milton Keynes: Open University Press

Miles, M.B., Ekholm, M. y Vandenberghe, R. (Eds.) (1987) *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization*. Leuven: Acco

Owen, J.M. y Lambert, F.C. (1995) Roles for evaluation in learning organizations. *Evaluation*, 1 (2), 237-250

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1ª) Comente la siguiente afirmación en conexión con los contenidos del tema: "Resulta más difícil tratar con las personas que con las cosas. Cosas como regulaciones, informes o materiales son fáciles de cambiar, pero no tanto las personas con sus propias y particulares creencias, capacidades y conductas. Sin embargo, también es cierto que las personas son más necesarias para que los cambios sean significativos y tengan éxito".

2ª) "Estás trabajando en un centro de Primaria y Secundaria como psicopedagogo. En el último claustro de profesores se ha producido un conflicto con cierta virulencia en el que no faltaron las descalificaciones personales. El tema surgió por la falta de rendimiento que, según la opinión de algunos profesores de la ESO, se está produciendo en sus clases por el paso automático de varios alumno/as que 'no siguen el nivel del curso por su notable retraso académico, y que sólo se dedican a molestar en las clases'. Incluso algún profesor llegó a insinuar la responsabilidad de los profesores de Primaria por dejar pasar a esos alumnos/as. La propuesta que hace este grupo es organizar las clases por el rendimiento académico del alumnado; así A y B serían las clases de los 'normales' y en el grupo C estarían los 'retrasados'. Otro sector del profesorado, en cambio, se pronuncia radicalmente contrario a esa iniciativa, e incluso algunos acusan a sus compañeros de no querer aceptar la nueva situación creada con la LOGSE, y particularmente con lo que significa la nueva etapa de la ESO. Dado que la situación de tensión va en aumento, la dirección del centro te encarga, por tu condición de psicopedagogo, que hagas de mediador/a en la resolución de este conflicto y que emitas un informe para el próximo claustro en base al cual se tomará una decisión definitiva" (Fuente: Jares, 1996: 257). Siguiendo con la situación planteada en los temas previos, elabore en esta ocasión una respuesta creativa a las siguientes cuestiones:

a) ¿Cómo organizaría la transición entre el problema y su potencial solución?, ¿qué habría que hacer para facilitar que el cambio se pone en práctica?.

b) ¿Cómo planificaría la evaluación de la intervención propuesta?, ¿cómo y para qué concretaría la evaluación?.

c) ¿Qué posibles indicadores pondrían de manifiesto según su criterio que los problemas se han solucionado?.

3ª) Le proponemos a continuación una serie de actividades que, en general, tendrían como propósito facilitar el esfuerzo que supone introducir un cambio organizativo. Valore (marcando con una X la casilla correspondiente) en qué medida cada una de ellas es más apropiada en la fase de implementación, en la de institucionalización o en ambas a la vez.

| <i>Actividad</i> | <i>Implementación</i> | <i>Institucionalización</i> |
|---|-----------------------|-----------------------------|
| - Describir y valorar cómo está funcionando el cambio y qué resultados se están alcanzando. | | |
| - Someter a prueba el cambio propuesto a una escala y durante un tiempo limitados para comprobar su adecuación o viabilidad. | | |
| - Coordinar las nuevas prácticas con las normas de régimen interno y los horarios. | | |
| - Ofrecer e intercambiar información sobre el cambio en curso para identificar qué va mejorando y cuáles son los puntos débiles y para planificar cómo superar éstos. | | |
| - Realizar seminarios o talleres de formación y asesoramiento sobre aspectos puntuales del cambio que vayan orientados a que los participantes dominen las nuevas conductas. | | |
| - Obtener o garantizar el apoyo de la administración en forma de aprobación, de provisión de recursos adicionales, de medidas que mantengan la estabilidad de los participantes, de incorporación del cambio a regulaciones o recomendación de su extensión en el tiempo. | | |
| - Identificar y valorar el grado de identificación y compromiso que los participantes mantienen con el cambio propuesto. | | |
| - Organizar reuniones de trabajo periódicas para analizar y tomar decisiones. | | |
| - Introducir cambios o ajustes en la estructura de la organización y los patrones formales de interacción entre las personas. | | |
| - Experimentar con diferentes modos de aplicar lo nuevo bajo distintas condiciones para buscar alternativas y seleccionar las más apropiadas en cada caso. | | |
| - Localizar y asignar recursos adicionales (tiempo, dinero, personal, materiales). | | |
| - Preparar sesiones informativas en donde los profesores puedan compartir y discutir su experiencia. | | |
| - Analizar y, si es necesario, adaptar los planes de acción, las prácticas y los materiales en función de las prácticas en curso. | | |

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1ª) ¿Por qué implementar un cambio organizativo entraña, a su vez, organizarlo o gestionarlo?.

2ª) ¿Qué significa gestionar el cambio?.

3ª) ¿Qué tareas clave conlleva la gestión del cambio?.

4ª) ¿Qué utilidad tiene la evaluación en un proceso de desarrollo organizativo y cuándo ha de integrarse en éste?.

5ª) ¿En qué consiste la institucionalización de un cambio?.

**TEMA 8:
EL PAPEL DE LOS ASESORES EN EL DESARROLLO ORGANIZATIVO**

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Valorar el papel del asesoramiento en las iniciativas de desarrollo organizativo.
2. Conocer las funciones generales que suele demandar la actividad asesora.
3. Conocer las capacidades que requiere el asesoramiento organizativo.
4. Identificar las ventajas e inconvenientes asociadas a la posición del asesor.
5. Conocer tipologías básicas de rol y comprender la importancia de las relaciones en la construcción del rol asesor.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

1. Concepto y funciones.

En términos generales, el asesoramiento en educación define un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización.

En el marco donde nos hallamos, ese proceso de asesoramiento se perfila como una función de apoyo y facilitación que participa de los mismos caracteres básicos del desarrollo organizativo.

Más aun, se ha caracterizado el desarrollo organizativo como una estrategia de cambio que adopta la forma de asesoramiento o consulta, porque utiliza asesores o agentes de cambio durante un periodo de tiempo, con la pretensión de ayudar a la organización a alcanzar autonomía o independencia con respecto a sus servicios en lo que se refiere al desarrollo de capacidades interpersonales y de resolución de problemas que mejoren su efectividad (Schmuck y Runkel, 1994; Jerrel y Jerrel, 1981).

En todo caso, cualquiera que sea el ámbito y propósito específico sobre el que se proyecta, el asesoramiento constituye una función de ayuda y este carácter esencial implica interacciones entre asesores y miembros de la organización. A esto hay que añadir su focalización en las tareas interdependientes de éstos (el grupo como un todo y los subgrupos que la configuran) y su planteamiento, supeditado o engarzado, dentro de la estrategia global y los procesos que implica el desarrollo organizativo.

Por otra parte, el asesoramiento se configura como una actividad multifuncional. En este sentido, la práctica asesora puede adoptar múltiples formas, a menudo, complementarias e incluso superpuestas entre sí (Louis y otros, 1985; Nieto, 1993; Rodríguez, 1996):

a) Exhortación.

El asesoramiento consiste en proporcionar ideas, orientaciones o consejo, utilizando fundamentalmente la comunicación oral para dar la información.

Suele utilizarse tanto en situaciones estructuradas de grupo (pequeños o gran audiencia) como en conversaciones informales para tratar necesidades específicas de miembros de la organización con la aspiración de estimular a éstos a considerar ciertas ideas o aplicar determinadas pautas de actuación. Suele ser más eficaz si se combina con otras formas de asesoramiento.

b) Provisión.

El asesoramiento consiste básicamente en proporcionar materiales y recursos físicos a los centros y el profesorado, por lo general, utilizando información escrita (instrumentos, métodos o procedimientos, programas y guías, documentos e informes).

Puede suponer elaborar o desarrollar los materiales y dar información, pero no implica necesariamente interacción. Es útil para facilitar la entrada del asesor en la medida que sirva para implicar a los miembros de la organización y puede contribuir a establecer la credibilidad del asesor como paso preliminar a otras formas de trabajo.

Si excluye la interacción profesional, presenta la desventaja de dar por sentada la relevancia o utilidad del material (primando el punto de vista del asesor o de quien lo haya elaborado) y no resuelve la cuestión de cómo puede ser incorporado o adaptado al repertorio cognitivo y práctico de los profesores.

c) Formación.

El asesoramiento consiste en transferir deliberada y sistemáticamente conocimientos, habilidades y actitudes a los miembros de la organización en torno a contenidos y procesos de cambio.

Una modalidad formativa particular es el modelamiento que alude a ofrece una demostración de cómo puede ser ejecutada una determinada práctica, tarea o conducta. Subyace el principio de que los participantes observarán la forma de actuar y la emularán, pero por su orientación acrítica y centrada en la imitación de conductas, puede ser aconsejable aplicarla junto a otras formas de trabajo más orientadas hacia la toma de conciencia de las razones y principios que respaldan la demostración (*coaching* o apoyo profesional técnico) e, incluso, hacia la observación y reflexión de las prácticas propias de los participantes (supervisión clínica).

d) Indagación.

El asesoramiento consiste en la construcción de nuevo conocimiento a partir, básicamente, de la recogida y análisis de información relativa a las prácticas existentes o, más concretamente, de los problemas o áreas de mejora de la organización (diagnóstico), así como de la implementación y resultado de intervenciones (evaluación).

Se induce a los miembros de la organización a tomar decisiones y aprender en base a información sobre sí mismos y su experiencia (análisis de necesidades): qué es lo que hacen (concretar sus problemas), qué es lo que desean (metas), los caminos para lograrlo (medios).

La forma de trabajo puede variar desde una mera función facilitadora hasta el cuestionamiento crítico y abierto, lo cual supone asumir mayores riesgos por las reacciones que puede provocar.

En este último caso, el éxito o el fracaso parece depender de la personalidad de los implicados (apertura, tolerancia a la incertidumbre), de las expectativas creadas y del clima de relación.

Esta forma de asesoramiento se hace extensible a la identificación y el análisis de tendencias y factores contextuales o de políticas y programas externos con propósitos de selección y adaptación a las necesidades particulares de la organización y sus miembros.

e) Coordinación.

El asesoramiento consiste básicamente en coordinar personas y acciones a lo largo del proceso de desarrollo organizativo.

A nivel interno, esto puede concretarse en la organización y coordinación de situaciones de interacción específicas (por ejemplo, sesiones conjuntas de diagnóstico, de planificación, de formación, de evaluación).

A nivel externo puede implicar el establecimiento de contactos y relaciones entre recursos internos y externos a la organización (por ejemplo, enlazar al centro escolar con otros centros o profesores, con editoriales, con otros profesionales o sistemas de apoyo) bien para satisfacer necesidades concretas que plantea el esfuerzo de desarrollo organizativo, bien para crear redes de intercambio y colaboración en base a intereses comunes.

2. Selección de asesores.

El papel que desempeña el asesor en el proceso de desarrollo en una organización es altamente exigente.

La fase de acceso en un proceso de desarrollo escolar no debería culminar sin elegir antes aquel asesor que disponga de los conocimientos y experiencia adecuadas para trabajar con los miembros de la organización sobre el ámbito que está siendo definido.

Esto significa, expresado de modo genérico, que en el asesor deberán concurrir tanto competencia técnica como desarrollo personal y competencia interpersonal, es decir, tan importantes serán su calidad individual como su cualificación técnica con respecto al ámbito abordado.

En este sentido, se ha prestado mucha atención a los conocimientos y habilidades necesarias para ser un asesor eficaz en desarrollo escolar y algunos estudios nos proporcionan listas que las detallan de modo exhaustivo (ver, por ejemplo, Lippitt, 1982; Miles, Saxl y Lieberman, 1988). El valor de éstas es relativo y dependerá de las circunstancias de cada situación, si bien hay un conjunto más reducido de conocimientos y habilidades básicas que se consideran aplicables a todos los asesores (Cummings y Worley, 1997):

a) Habilidades intrapersonales.

Los asesores deben confrontar procesos complejos, información ambigua y realizar juicios informados, lo que requiere una habilidad conceptual y analítica considerable.

Además, deben conocer sus propios valores, sentimientos y propósitos y poseer integridad para conducirse responsablemente en la relación de ayuda con otros.

Finalmente, deben estar preparados a afrontar altos niveles de estrés que impone la exigente e incierta práctica de desarrollo organizativo, lo cual requiere habilidades de ajuste constante y aprendizaje activo, así como un razonable balance entre sus rasgos emocionales y racionales.

b) Habilidades interpersonales.

Los asesores deben crear y mantener relaciones efectivas con individuos y grupos dentro de la organización para ayudarles a conseguir la competencia necesaria para resolver sus propios problemas.

Para ello es necesario saber escuchar para comprender cómo se ven a sí mismos y a la organización, establecer confianza y compenetración para compartir información y trabajar juntos, ser capaz de conversar en su propio lenguaje, así como dar y recibir retroalimentación acerca de cómo progresa la relación.

Además, considerando que la relación de ayuda se determina conjuntamente, los asesores deben ser capaces de negociar un rol aceptable y gestionar expectativas y demandas cambiantes.

Finalmente, su conducta ha de suscitar credibilidad en los miembros de la organización sirviendo como un modelo concreto de rol en relación a las nuevas habilidades y comportamientos cuyo aprendizaje orienta y apoya.

c) Habilidades generales de asesoramiento.

Los asesores deben saber realizar un diagnóstico efectivo, al menos a un nivel rudimentario: implicar a los miembros de la organización en el diagnóstico, formular cuestiones apropiadas, recoger y analizar información.

Y deberían también conocer cómo diseñar y ejecutar una intervención: trazar un plan de acción, obtener compromiso con el programa, adaptar la intervención a la situación, utilizar información sobre cómo progresa el cambio para guiar la implementación.

d) Conocimiento de teoría de desarrollo organizativo.

Por último, y en el ámbito en el que nos encontramos, los asesores deberían poseer conocimiento general de desarrollo organizativo: cambio planificado, modelo de investigación acción, enfoques de gestión del cambio, programas e intervenciones disponibles sobre los múltiples aspectos organizativos, evaluación e institucionalización de programas de cambio,...

Asimismo, sería importante conocer el rol emergente del asesoramiento en el campo del desarrollo organizativo.

Con todo, aunque no hay criterios definidos para seleccionar asesores en un proceso de desarrollo que conciten un amplio acuerdo, pueden tomarse esos requisitos de conocimiento y habilidad como pautas generales y, consiguientemente, destacar las siguientes áreas de competencia a considerar en la selección de asesores (Cummings y Worley, 1997):

- para informar acerca de su papel y contribución en la organización;
- para establecer relaciones interpersonales sólidas;
- para coordinar y concentrar la atención en el problema o ámbito de mejora;
- para sintetizar y globalizar (datos, resultados, perspectivas, teorías);
- relacionadas específicamente con el problema o ámbito de mejora.

Para elegir asesor podrán ser decisivas la trayectoria seguida por el mismo y las referencias disponibles de otras organizaciones acerca de la misma: particularmente, cuánta ha sido su eficacia, con qué organizaciones ha trabajado y qué tipo de técnicas y procesos ha venido empleando.

Las referencias negativas no tendrán inevitablemente siempre un efecto negativo, como las positivas no lo tendrán positivo; se trata, pues, de analizar las razones sobre las que se asientan esas referencias (sean positivas o negativas) para la elección de un determinado asesor.

Asimismo, conviene resaltar que en la elección del asesor pueden intervenir miembros de la organización tanto como agentes externos a la misma. Más aún, es conveniente que esta labor no recaiga completa y exclusivamente sobre la organización. Los propios asesores tienen un importante papel que desempeñar en ella, analizando su adecuación a las demandas que les pueden ser formuladas y exponiendo sus conclusiones a quienes las formulan, asesorándoles también en este sentido.

3. Posición de los asesores.

La cuestión de quién desempeña el rol asesor (con frecuencia se utiliza también la denominación de agente de cambio) o de qué campo profesional proviene, presenta una gran variabilidad. El rol asesor puede aplicarse a agentes internos que pertenecen a la organización que está en proceso de desarrollo (miembros del equipo directivo, educadores), agentes externos (administradores, inspectores, miembros de otros centros escolares, profesores universitarios, auto-empleados) o miembros de sistemas o servicios de apoyo tanto externos como internos (formadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas, trabajadores sociales).

En cualquier caso, y en general, suele demandarse que tengan experiencia y/o hayan recibido cualificación específica en estrategias de resolución de problemas, procedimientos de trabajo con grupos y organizaciones, así como que posean amplia experiencia en la enseñanza.

El rol asesor puede ser descrito en términos del *locus* (posición) que ocupa el agente con respecto a la organización que se implica en el desarrollo escolar. De acuerdo con el criterio de internalidad o externalidad pueden contemplarse las siguientes opciones:

a) Agentes internos.

Son miembros de la organización que está experimentando el cambio y pueden desempeñar el rol asesor de modo exclusivo, aunque lo más frecuente es que lo combinen con aquellas tareas que les son propias, lo cual, en el caso particular de los educadores, puede conllevar limitaciones ligadas a la ampliación de rol (Portela, 1990). En todo caso, debido a su posición interna, estos asesores pueden, normalmente, tener ciertas ventajas y desventajas (De Caluwé, Marx y Petri, 1988; Cummings y Worley, 1997):

| <i>Ventajas</i> | <i>Desventajas</i> |
|--|--|
| - Ganar tiempo en identificar y comprender problemas organizativos, al disponer de un conocimiento más profundo de la organización y sus dinámicas, del curriculum y la enseñanza. | - Sesgos o posible pérdida de objetividad por sus estrechos vínculos con la organización y sus miembros. |
| - Conocer la cultura de la organización, las prácticas informales (interacción, comunicación) y las fuentes de poder. | - Dependencia o exceso de cautela, particularmente cuando fuentes de poder internas puedan afectar a su carrera. |
| - Acceder a variedad de información (informes, observaciones directas, rumores). | - Carecer de ciertas habilidades y experiencia en facilitar cambio organizativo. |
| - Lograr rápidamente la aceptación de los demás. | - Carecer de la credibilidad a menudo asociada con expertos externos. |
| - Resultar más familiares y menos amenazantes y lograr más fácilmente compenetración y confianza. | |
| - Estar en contacto permanente con sus compañeros y poder trabajar con ellos de forma intensiva o durante largos periodos. | |

b) *Agentes externos.*

No son miembros de la organización que está en proceso de desarrollo y, aunque suelen pertenecer a otras organizaciones, no es raro que desempeñen un rol cuasi-exclusivo. Generalmente, se les contrata para que proporcionen unos recursos y pericia de los que no dispone internamente la organización, así como para ofrecer una perspectiva diferente y potencialmente más objetiva en el proceso de desarrollo organizativo.

Como en el caso anterior, y siempre tomando las respectivas ventajas y desventajas como relativas y contingentes, las evidencias apuntan a lo siguiente (De Caluwé, Marx y Petri, 1988; Cummings y Worley, 1997):

| <i>Ventajas</i> | <i>Desventajas</i> |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Disponer de credibilidad en base a conocimiento experto y destrezas técnicas.- Ofrecer un punto de vista imparcial, gozar de independencia.- Ser más capaces de sondear dificultades y cuestionar el estatus quo, particularmente cuando no son dependientes del cliente.- Utilizar su influencia para movilizar recursos hacia el cambio (pericia experta como fuente de deferencia y poder). | <ul style="list-style-type: none">- Tiempo extra que toma entrar en la organización y obtener un conocimiento funcional de la misma.- Cautela de los miembros de la organización con los externos; insuficiente confianza como para proporcionar información pertinente.- Percepción negativa debido a su posible imagen como agentes que no se juegan nada en la organización ni con los resultados del esfuerzo de cambio: si surgen problemas pueden alejarse sin consecuencias negativas. |

c) *Agentes internos y externos.*

Aun cuando no son rasgos absolutos inherentes a los roles de agentes internos y externos, ni están siempre presentes en la misma medida, en las diferencias asociadas a la posición radican en parte las potencialidades de que actúen de forma complementaria.

En este sentido, una prometedora fórmula que aspira a contar con las ventajas de una y otra posición es la de incluir a los agentes internos y externos en un equipo de asesoramiento (Nieto y Portela, 1991).

Los asesores externos pueden combinar su especial pericia e independencia con el conocimiento particular y aceptación de los asesores internos. Las dos partes pueden proporcionar funciones de asesoramiento complementarias, compartiendo la carga de trabajo y, posiblemente, logrando más que si actuaran por separado.

Los asesores internos, por ejemplo, pueden mantener un contacto continuo con los miembros de la organización, mientras los asesores externos proporcionan periódicamente servicios especializados. Estos también pueden ayudar a formar a sus colegas del equipo, transfiriendo conocimiento y habilidades relativas al desarrollo organizativo, tarea que, su vez, éstos pueden asumir de cara a sus compañeros de la organización (Keys y Bartunek, 1979).

Aunque se ha estudiado y escrito poco acerca de equipos de asesores externos-internos, los trabajos disponibles sugieren que la colaboración entre uno y otro es más beneficiosa que su actuación excluyente o por separado y que la eficacia de los mismos depende de que sus miembros desarrollen relaciones colegiadas estrechas y fortalecedoras (De Caluwé, Marx y Petri, 1988).

Lógicamente, toma tiempo desarrollar un sentido de equipo, confrontar diferencias individuales y establecer roles e intercambios apropiados. Necesitan proporcionarse una retroalimentación continua y generar una actitud comprometida con aprender el uno del otro.

En ausencia de estas actividades de aprendizaje y de construcción grupal, los equipos entre externos e internos pueden resultar, incluso, más conflictivos y menos efectivos que asesores trabajando solos (Cummings y Worley, 1997).

4. **Relaciones de asesoramiento.**

Para definir y caracterizar la actividad asesora podemos fijarnos en qué funciones se realizan desde qué posición. Ésta es una aproximación funcional que responde a un enfoque de "desempeño" del rol: ciertos individuos o profesionales situados en una determinada posición se caracterizan por realizar determinadas tareas que van a influir en otros.

Pero frente al desempeño del rol asesor, un punto de vista en cierta medida estático y determinista, podemos adoptar el enfoque de la "construcción" del rol asesor, que es más dinámico y contingente. En otras palabras: en lugar de fijarnos en lo que el asesor hace, prestamos atención a cómo lo hace en interacción con otras personas. De este modo, se entienden los roles asesores como construcciones emergentes de escenarios sociales donde las personas, al interactuar, influyen en el sentido de las previsiones o expectativas conductuales mutuas.

Desde este punto de vista, en la construcción de las relaciones de asesoramiento son importantes, más si cabe que las funciones, el uso de conocimiento y experiencia, así como la estructura de interacción que vincula a los participantes de la situación de asesoramiento.

Constituyen dimensiones esenciales respecto de las cuales los roles asesores han sido descritos en términos de continuos que van, respectivamente:

- Desde un rol centrado en el asesor (uso exclusivo de conocimiento y experiencia del asesor) hasta un rol centrado en el cliente (uso exclusivo de conocimiento y experiencia del cliente).
- Desde un rol directivo (relaciones arriba-abajo dominadas por el asesor) hasta un rol no directivo (relaciones abajo-arriba dominadas por el cliente).

En el marco del desarrollo organizativo, tradicionalmente se ha esperado de los asesores que permanezcan neutrales ante metas y problemas específicos, centrándose en trabajar con los miembros de la organización para identificar problemas y potenciales soluciones, para ayudarles a explorar sus prácticas y considerar conductas alternativas, en suma para ayudarles a aprender a hacer mejor las cosas.

Los asesores han tendido, generalmente, a escuchar y reflejar, a modo de espejo, las percepciones e ideas de los miembros y a prestarles ayuda para clarificar e interpretar sus comunicaciones y comportamientos, asumiendo una actitud respecto de su intervención en el proceso que se ha denominado libre de metas (Dalín y Rust, 1983).

De aquí procede la destacada influencia que ha ejercido en el desarrollo organizativo lo que se denomina asesoramiento o consulta de proceso, un modelo general para establecer relaciones de ayuda con grupos, donde el asesor no debe imponer soluciones sino traer a colación su pericia en interacción humana y procesos de cambio con el propósito de ayudarles a valorar y mejorar procesos como la comunicación, las relaciones interpersonales (roles funcionales, normas grupales), el rendimiento grupal (crecimiento y desarrollo, resolución de problemas, toma de decisiones), así como el liderazgo y la autoridad (Schmuck, 1981; Lippitt y Lippitt, 1986).

En este modelo se inspiran dos tipos básicos de rol:

a) Rol centrado en procesos.

En ocasiones también referido como *rol generalista*: un rol que se caracterizaría por la confluencia entre el uso exclusivo de conocimiento y experiencia del cliente y unas relaciones dominadas por éste, de tal forma que el asesor rechaza recurrir a su consejo experto para determinar problemas e imponer soluciones y limita su actividad a facilitar al cliente ayuda en el proceso de resolución de problemas sin entrar en su contenido.

El asesor desarrolla conductas no directivas, incluso de *laissez-faire*, siguiendo un esquema abajo-arriba y sirviendo a los intereses y propósitos del cliente en el cual recaen, con plena autonomía, la iniciativa, la decisión y la responsabilidad.

b) Rol centrado en contenidos.

En ocasiones también referido como *rol especialista*: un rol, por contraposición, que se caracterizaría por la confluencia del uso exclusivo de conocimiento y experiencia del asesor y unas relaciones dominadas por éste, de tal modo que el asesor recurre a su consejo experto para determinar el contenido de problemas y soluciones.

El cliente depende del asesor que es quien posee conocimiento experto y pericia técnica, en virtud de lo cual se establecen relaciones diferenciadas y jerarquizadas que responden a un esquema de arriba-abajo. El asesor asume la iniciativa, decisión y responsabilidad siguiendo su propio criterio de lo que es mejor para el cliente y cuáles deben ser los intereses y propósitos de éste.

Los planteamientos más recientes, sin embargo, apuestan por una expansión del rol asesor en el sentido de cubrir por completo el rango de posibilidades que cubren esos continuos.

De hecho, la zona intermedia de los continuos descritos estaría ocupada por un *rol cooperativo* caracterizado por la confluencia co-construida de puntos de vista, la convergencia negociada de intereses, la asunción compartida de responsabilidades y las relaciones colegiadas en un plano de igualdad.

Algunos enfoques han propugnado, no obstante, la oscilación entre uno y otro extremo en función de condiciones y factores contingentes a la situación de asesoramiento (los procesos implicados en la secuencia general de desarrollo organizativo, las características presentes en la organización y sus miembros, los problemas o necesidades particulares de éstos).

Tiende a imponerse la tendencia a que el asesor asuma un rol de experto modificado, o si se quiere suavizado, con el consentimiento y colaboración de los miembros de la organización.

Por ejemplo, los miembros de la organización pueden no disponer de conocimiento o destrezas apropiadas para crear y gestionar un cambio de diseño estructural. Entonces, el asesor puede presentarles conceptos e ideas básicas y esforzarse junto a ellos en seleccionar una opción útil a la organización y en decidir la mejor manera de implementarla.

En esta situación tipo, el asesor recomienda o prescribe cambios particulares y se implica activamente en planificar cómo ponerlos en práctica. Sin embargo, su pericia es consentida y compartida, más que impuesta (Cummings y Worley, 1997).

Por lo demás, al hilo de las consideraciones posicionales, funcionales y relacionales cabe tener presente el carácter contingente de las situaciones de desarrollo organizativo, lo cual exigirá probablemente configuraciones particulares de apoyo que no pueden ser exclusivamente asumidas por una sola persona desde una única posición.

Dicho con otras palabras, si bien hay ciertas funciones que un agente o grupo particular puede proporcionar mejor que otro y hay ciertas combinaciones de funciones que parecen ser más efectivas que otras, cada situación implicará, en último término, una combinación apropiada y única de agentes para proporcionar

todas las funciones requeridas por el esfuerzo de desarrollo organizativo. Distintos agentes ocupando diferentes posiciones habrán de asumir funciones y roles particulares en una especie de división práctica del trabajo. De su contribución diferenciada pero congruente, resultará un esfuerzo contextualizado de apoyo pleno y global a cambios complejos que afectan a la organización y sus miembros.

Significa esto que actividades como el asesoramiento o el liderazgo están supeditadas a una *función genérica de apoyo*, la cual, a su vez, se construye como un proceso socialmente compartido. En este sentido, la interacción y la comunicación entre los diversos agentes implicados son más importantes para apoyar y mantener en movimiento un proceso de desarrollo organizativo que su constitución formal como estructura de apoyo (Nieto, 1996).

III. BIBLIOGRAFÍA

a) Citada

Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997) *Organization development & change* (6ª ed.) Cincinnati: South-Western College Publishing

Dalin, P. y Rust, W. (1983) *Can schools learn?*. Windsor: Nfer-Nelson

De Caluwé, L., Marx, E.C.H. y Petri, M.W. (1988) *Schooldevelopment: models and change*. Leuven: Acco

Jerrell, J.M. y Jerrell, S.L. (1981) *Organizational consultation in school systems*. En J.C. Conoley (Ed.) *Consultation in school systems. Theory, research, procedures* (pp. 133-156) Nueva York: Academic Press

Keys, C.B. y Bartunek, J.M. (1979) *Organization development in schools: goal, agreement, process skills, and diffusion of change*. *Journal of Applied Behavioral Science*, 15, 61-78

Lippitt, G.L. (1982) *Organizational renewal. A holistic approach to organizational development* (2ª ed.) Englewood Cliffs: Prentice Hall

Lippitt, G.L. y Lippitt, R. (1986) *The consulting process in action* (2ª ed.) San Diego: University Associates

Louis, K.S. y Otros (1985) *External support systems for school improvement*. En W.G. Van Velzen y Otros (Eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 181-222) Leuven: Acco

Miles, M.B., Saxl, E.R. y Lieberman, A. (1988) *What skills do educational change agents need? An empirical view*. *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 157-193

Nieto Cano, J.M. (1993) *Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: su relevancia como recurso de mejora escolar*. En J.M. Coronel, C. Mayor y M. Sánchez (Eds.) *Cultura escolar y desarrollo organizativo (Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar)* (pp. 523-535) Sevilla: G.I.D., Universidad de Sevilla

Nieto Cano, J.M. (1996) *Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares*. *Revista de Educación*, 311, 217-234

Nieto Cano, J.M. y Portela Pruaño, A. (1991) *Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos*. En J.M. Escudero Muñoz y L. López Yáñez (Coords.) *Los desafíos de las reformas. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 341-377) Sevilla: Arquetipo

Portela Pruaño, A. (1990) *El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor*. En J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.) *El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas* (pp. 73-84)

Sevilla: GID, Universidad de Sevilla

Rodríguez Romero, M^a.M. (1996) *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe

Schmuck, R.A. (1981) Process consultation and organizational development. En M.J. Curtis y J.E. Zins (Eds.) *The theory and practice of school consultation* (pp. 38-44) Springfield: Charles C. Thomas Pub.

Schmuck, R.A. y Runkel, P.J. (1994) *The handbook of organization development in schools and colleges* (4^a ed.) Prospect Heights: Waveland Press

b) Complementaria

González González, M^a.T. (1992) El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo* (pp. 141-158) Sevilla: GID

Holly, P. (1991) Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. En *Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid*. Madrid: Dirección Provincial, MEC/Consejería de Educación, CAM

Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (Coords.) (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel

Mulford, B. (1982) Consulting with education systems is about the facilitation of coordinated effort. En H.G. Gray (Ed) *The management of educational institutions. Theory, research and consultancy* (pp. 179-218) Lewes; The Falmer Press

Nieto Cano, J.M. (1992) Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 5, 69-83

Nieto Cano, J.M. (1997) Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate. *Conceptos de Educación*, 2, 29-39

Schein, E.H. (1988) *Process consultation, Volume I: its role in organizational development* (2^a ed.) Reading: Addison-Wesley

Thompson, S. (1997) Supporting learning development: the role of teaching and learning co-ordinators. *Quality Assurance in Education*, 5 (3), 150-158

IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

1^a) Miles, Saxl y Lieberman (1988) realizaron un estudio intensivo a lo largo de dos años sobre 17 asesores externos en diversos programas de mejora escolar en Nueva York, recogiendo entrevistas, observaciones y datos priorizados de los propios asesores, directores y profesores. De la síntesis de los hallazgos resultó una relación de 18 habilidades clave en lo que se definió como un cuadro general de habilidades clave asociadas a desempeño eficaz del asesoramiento. La importancia de cada una de las habilidades o de una combinación particular de las mismas es relativa, pues depende en cada caso de los diferentes programas o situaciones en que específicamente se contemple la actuación de los asesores externos. El cuadro es el siguiente (pp. 184-187):

Habilidades generales:

1. Facilidad y naturalidad interpersonal (relación simple y directa con otros)
2. Funcionamiento del grupo (comprensión de las dinámicas de grupo; capacidad para facilitar el trabajo en equipo)
3. Formación/acción en contextos de trabajo (instrucción directa; enseñanza de procedimientos sistemáticos)
4. Docencia en general (amplia experiencia educativa; capacidad de comunicar habilidades a otros)
5. Contenido educativo (conocimiento de una materia escolar)
6. Gestión y organización (definición y estructuración de trabajo, actividades, tiempos de tarea)

Habilidades específicas:

a) Área personal:

7. Toma de iniciativa (iniciar e impulsar actividades, moviéndose directamente hacia la acción)

b) Área de procesos socio-emocionales:

8. Construcción de relación/confianza/conformidad (desarrollo de un sentimiento de seguridad y franqueza; minimizar amenazas e interferencias; relaciones bien construidas)
9. Apoyo moral (fomentar unas relaciones enriquecedoras, afectivas, positivas)
10. Confrontación (expresión directa de información negativa sin generar reacciones contrarias o efectos de rechazo)
11. Mediación de conflictos (resolución o mejora de situaciones en las que entran en juego intereses múltiples e incompatibles)
12. Colaboración (creación de unas relaciones donde la influencia y responsabilidad están mutuamente compartida)
13. Construcción de autoconfianza (fortalecimiento del sentimiento de eficacia en otros, de la creencia en sí mismos)

c) Área de tareas:

14. Diagnóstico de individuos (elaboración de un cuadro válido de las necesidades/problemas de un profesor determinado como plataforma para la acción)
15. Diagnóstico de organizaciones (elaboración de un cuadro válido de las necesidades/problemas de una escuela como organización como base para la acción)
16. Dirección/control (organización del proceso de mejora; coordinación de actividades, tiempos y personal; influencia directa y continuada sobre los demás)

d) Área de contenidos educativos:

17. Proporcionar recursos (localización, suministro de información, materiales, ejemplares de práctica, etc. útiles a los demás)
18. Demostración (presentación de nuevos modelos de conducta en las aulas o en las reuniones)

Se le propone que imagine y describa brevemente dos situaciones educativas distintas que afectan a un centro escolar o a una parte del mismo y que reclaman cambio, al tiempo, que la participación de un asesor. Las situaciones han de ser lo suficientemente diferentes como para requerir teóricamente habilidades diferentes de asesoramiento. Se trata, pues, de seleccionar a partir de este conjunto genérico de habilidades de asesoramiento, dos conjuntos más concretos de habilidades que vendrían justificadas por el hecho de ser más apropiadas a una situación de asesoramiento que a otra.

2^a) Le planteamos dos situaciones de asesoramiento y le pedimos que defina el tipo de rol predominante en cada una de ellas desde la perspectiva de las relaciones asesoras.

a) El asesor decide cuál es el problema del cliente, identifica opciones disponibles y selecciona cuál es la mejor solución. En consecuencia, recomienda qué hacer y propone criterios desde los cuales planifica una serie de acciones que debe emprender el cliente para solucionar el problema, dirigiendo el proceso.

b) El asesor, ante el problema que le plantea el cliente, escucha y suscita cuestiones para la reflexión. Sondea y recoge datos, los clarifica e interpreta, y se los ofrece al cliente para que éste reflexione y valore sus consecuencias. El asesor le ofrece alternativas pero rehúsa implicarse, de manera que el cliente ha de tomar las decisiones y autodirigirse.

3^a) Los asesores que ayudan a los centros escolares a mejorar no suelen actuar en el vacío, de forma totalmente aislada o autónoma. Es normal que estén vinculados o dependan de las mismas instituciones de las que dependen los centros escolares con los que se relacionan. La práctica asesora, los conflictos y la ambigüedad asociada al rol asesor, así como las diferencias en los valores, metas, necesidades y capacidades de los asesores y de sus clientes directos, reclaman ser contemplados desde el prisma de las relaciones de influencia o interdependencia con sus respectivos, cuando no comunes, ambientes. Y concretamente, desde los valores y estrategias a nivel de contexto institucional que orientan las iniciativas de cambio y el uso de recursos de apoyo.

Desde esta perspectiva global, el rol asesor en el marco del desarrollo organizativo puede ser adecuadamente descrito en términos de *marginalidad*: ha de sortear las fronteras entre dos o más grupos que tienen metas, valores y patrones de conducta diferentes; no debe ser demasiado directivo pero no debe caer tampoco en una actitud de mero espectador; debe ser competente pero no imponer sobre los otros su conocimiento y experiencia; debe explotar las relaciones de influencia bajo ciertas condiciones pero no ser percibido como superior ni fomentar sentimientos de incapacidad y dependencia en los demás; debe asumir compromiso con las propuestas y decisiones pero admitir el carácter circunstancial y subsidiario de su actuación.

¿Considera que esta peculiaridad constituye una ventaja o un inconveniente?; ¿en qué sentido? Argumente y ejemplifique su respuesta.

V. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1^a) ¿Cómo se define el asesoramiento al desarrollo organizativo?

2^a) ¿Qué funciones generales podemos asociar con el asesoramiento?

3^a) ¿Qué capacidades generales cabría esperar de un asesor que apoya una iniciativa de desarrollo organizativo?

4^a) ¿Por qué sería aconsejable combinar asesores externos e internos para apoyar o facilitar un esfuerzo de desarrollo organizativo?

PRÁCTICA I: DESARROLLO ORGANIZATIVO: ¿QUÉ ES?

I. OBJETIVOS

- Analizar los elementos característicos del desarrollo organizativo como perspectiva de cambio organizativo.
- Tomar conciencia de la complejidad semántica del desarrollo organizativo.
- Sintetizar una noción propia suficientemente rigurosa del desarrollo organizativo.

II. DESARROLLO

Una importante referencia para comprender el significado del *desarrollo organizativo* es su definición. Las definiciones propuestas, sin embargo, han sido múltiples y muy diferentes entre sí. Con todo, es útil examinarlas atentamente para localizar tanto aquellos rasgos que las asemejan como los que las diferencian. Ello permitirá captar no sólo su sustancia, sino también la complejidad y variedad que lo caracteriza.

Para dar respuesta a la cuestión que intitula esta actividad práctica, serán realizadas en grupos reducidos las siguientes tareas:

1º Identificar características atribuidas ordinariamente al desarrollo organizativo.

Tomando como referencia las definiciones presentadas, serán enunciadas aquellas características que estén presentes en más de una de ellas, recurriendo a citas textuales e indicando siempre la definición de la cual procede.

2º Identificar características atribuidas extraordinariamente al desarrollo organizativo.

Tomando una vez más como referencia las definiciones presentadas, serán enunciadas aquellas características que únicamente estén presentes en una de ellas, recurriendo a citas textuales e indicando siempre su procedencia.

3º Elaborar una definición personal del desarrollo organizativo.

- Serán enunciadas las características seleccionadas como más importantes, justificando la selección efectuada.

- Será producida una definición propia que contenga las características consideradas más relevantes, coherentemente articuladas.

DESARROLLO ORGANIZATIVO: DEFINICIONES

Desarrollo Organizativo es un proceso planificado de cambio en la cultura de una organización que emplea la tecnología, la investigación y la teoría de la ciencia de la conducta (Burke 1982).

El Desarrollo Organizativo hace referencia a un esfuerzo realizado a largo plazo para mejorar las capacidades de la organización para la resolución de problemas y su capacidad para afrontar los cambios que tienen lugar en su ambiente externo, con la ayuda de asesores externos o internos provenientes del ámbito de la ciencia de la conducta, o agentes de cambio, como a veces son denominados (French 1969).

Desarrollo organizativo es una acción (1) planificada, (2) dirigida a toda la organización y (3) gestionada desde la alta dirección para (4) elevar la eficacia y la salud organizativas mediante (5) intervenciones planificadas en los 'procesos' de la organización, empleando el conocimiento de la ciencia de la conducta (Beckhard 1969).

Desarrollo Organizativo es un proceso que concierne a todo el sistema consistente en la recogida de datos, el diagnóstico, la planificación de la acción, la intervención y la evaluación. Este proceso persigue: (1) mejorar la congruencia entre estructura, procesos, estrategias, personas y cultura de la organización; (2) desarrollar soluciones organizativas innovadoras y creativas; y (3) desarrollar la capacidad auto-renovadora de la organización. Todo ello tendrá lugar colaborando los miembros de la organización con un agente de cambio que utilice la teoría, la investigación y la tecnología de la ciencia de la conducta (Beer 1980).

Desarrollo Organizativo es una aplicación sobre todo el sistema del conocimiento de la ciencia de la conducta al desarrollo y reforzamiento planificados de estrategias, estructuras y procesos organizativos para mejorar la eficacia de una organización (Cummings y Worley 1996).

III. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, E. (1994) Desarrollo organizacional: un modelo de intervención en las organizaciones. En J.M^a Peiró y J. Ramos (dirs.) *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona: PPU, pp. 67-113

FERRERES, V.S. y MOLINA, E. (1995) *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU

GUÍZAR, R. (1998) *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones*. México: McGraw-Hill

IV. PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Tomando como referencia las definiciones presentadas, cómo pueden ser justificadas las siguientes afirmaciones?

El desarrollo organizativo constituye cambio planificado.

El desarrollo organizativo constituye cambio normativo-reeducativo.

2. ¿Qué caracteres básicos del desarrollo organizativo pueden ser identificados en las definiciones propuestas? Enúncialos, justificando siempre tu selección.

¿Qué no entiendo sobre...?

**PRÁCTICA II:
¡NO SOLO PROBLEMAS!: IDENTIFICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE
POTENCIALIDADES EN LA ORGANIZACIÓN**

I. OBJETIVOS

- Comprender la fase de diagnóstico organizativo en toda su complejidad.
- Planificar un proceso de diagnóstico adaptado a un contexto educativo concreto.
- Esbozar recursos que permitan plasmar un proceso diagnóstico.
- Tomar conciencia del valor del diagnóstico en un proceso de desarrollo organizativo.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

Para acometer una iniciativa de cambio con unas mínimas garantías de éxito, será decisivo reconocer los aspectos positivos que incorpora la organización: esta constatación constituye uno de los avances más destacables experimentados por la investigación-acción en el curso de su evolución.

Examinar, comprender y describir tales aspectos permitirán diseñar una visión positiva de lo que puede llegar a ser, visión que orientará y movilizará a sus miembros en las acciones que emprendan. De ahí la importancia de que, al valorar y comprender el funcionamiento cotidiano de la organización, se atienda no sólo a sus problemas (reales y potenciales), sino también a sus ámbitos de mejora (reales y potenciales).

Esta actividad aborda, precisamente, la identificación y diagnóstico de potencialidades en la organización. Su realización en grupos reducidos constará de las siguientes dos tareas complementarias:

1º Hacer previsiones sobre la fase de identificación y diagnóstico de potencialidades de una organización en el contexto de un proceso de desarrollo escolar.

- *Serán descritas las etapas de que constaría un hipotético proceso de identificación y diagnóstico de atributos positivos, o potencialmente positivos, de una organización educativa, detallando, al menos,...*

las tareas a realizar en cada una de ellas;

los agentes responsables de acometerlas.

- *Asimismo, serán enunciados posibles atributos positivos que pueden ser identificados en alguna organización concreta.*

**PRÁCTICA III:
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: ¿CUÁL PUEDE SER SU USO PARA INTRODUCIR
CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR?**

I. OBJETIVOS

- Comprender el proceso de investigación-acción y su uso para acometer cambios concretos relevantes en el contexto escolar.
- Identificar y precisar una necesidad de cambio.
- Esbozar un plan de cambio que responda a una necesidad concreta de cambio.
- Valorar la utilidad del proceso de investigación para responder a una necesidad de cambio.
- Entender y valorar las relaciones existentes entre investigación-acción y desarrollo organizativo.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

La investigación-acción puede ser considerada como un enfoque de cambio organizativo planificado sobre el que se asienta el desarrollo organizativo. Éste sería incomprensible sin hacer referencia al mismo.

En esta actividad práctica se realizarán en grupos reducidos las siguientes tareas:

1º Proponer un posible cambio en alguna organización educativa que haga necesario o aconsejable recurrir a un proceso de investigación-acción.

- *El cambio elegido será descrito brevemente, aunque con la mayor precisión posible.*
- *Asimismo, la necesidad o conveniencia de recurrir a la investigación-acción para introducir dicho cambio habrá de quedar justificada.*

2º Describir el proceso de investigación-acción a emprender.

- *Serán enunciadas las fases que comprendería dicho proceso y descrito el contenido de cada una de ellas, al menos en los siguientes términos:*

tareas básicas a realizar;

agentes involucrados, especificando quiénes serían, cuál sería su grado de implicación y qué papel desempeñarían;

costes (tiempo, esfuerzo, financiación,...).

- *Las respuestas pertenecientes a otro grupo serán valoradas y, en su caso, corregidas (detallando y justificando las modificaciones a las respuestas que se proponen).*

**PRÁCTICA IV:
LECCIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO: RELEVANCIA PARA EL DESARROLLO
ORGANIZATIVO**

I. OBJETIVOS

- Comprender las características básicas que presenta el cambio en los centros escolares.
- Asociar las características básicas del cambio en centros escolares con el desarrollo organizativo.

II. DESARROLLO DE CONTENIDOS

Buena parte de lo que se ha aprendido después de décadas de investigar los cambios promovidos en los centros escolares y las dimensiones del mismo puede resumirse en las siguientes proposiciones, las cuales sirven para reflexionar en torno a condiciones que debería satisfacer una experiencia relevante de cambio organizativo en educación, al tiempo que relativizan sustancialmente la clásica concepción del "cambio planificado" (Olson 1985; Louis y Miles 1991; Fullan y Miles 1992; Fullan 1993; Miles 1993; Bolívar 1994; Louis 1994):

a) La resistencia es inevitable pues la gente se resiste a cambiar.

- En general, toda propuesta de cambio genera resistencias en cuanto pretenda alterar los modos habituales de hacer asentados en ciertas normas, creencias y valores (cultura).
- Los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, por lo que resultan más difíciles de cambiar que otras organizaciones. Muchas veces las cosas cambian pero todo sigue igual.
- Cambiar no es sólo una cuestión técnica, sobre todo, es un proceso de crear las condiciones favorables para ir internalizando la nueva cultura de la innovación.

b) Cada centro escolar es único.

- Cambios diseñados a nivel central no funcionan uniformemente cuando se desarrollan en los centros. Cada cambio será reconstruido o acomodado de un modo peculiar, adaptado a sus modos de hacer, a su propia identidad y coherencia, a su realidad interna e historia.
- Hay un grado adicional de dificultad para el cambio en y de los centros escolares frente a otras organizaciones (dimensión institucional, carácter ambiguo, importancia y autonomía de la subjetividad)

c) **No se puede prescribir lo que ha de cambiar: se puede hacer poco por forzar la parte más compleja del cambio.**

- Es importante y necesario que la administración educativa o aquellos que toman decisiones, establezcan objetivos, propósitos, planes, estándares.
- Pero no se puede imponer su ejecución sin más. El cambio afecta, y se la juega, en última instancia, en las personas, en lo que que sean capaces de pensar y hacer con la innovación y en su deseo de hacerlo.
- El cambio se produce cuando genera aceptación y compromiso con los nuevos conocimientos y habilidades, cuando los individuos y grupos desarrollan comprensiones y capacidades profundas en relación con las nuevas soluciones.

d) **Ni cambio centralizado ni descentralizado: son necesarias conjuntamente estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba.**

- No son provechosas las oposiciones dicotómicas, cada una tiene ventajas e inconvenientes: la centralizada favorece la uniformidad pero también el sobrecontrol y la rigidez; la descentralizada favorece la diversidad pero también la fragmentación y la anarquía.
- Cuando no hay otro modo de hacerlo pueden emplearse estrategias verticales que indiquen lo que hay que cambiar pero dando flexibilidad y condiciones para que los propios agentes vayan asumiendo la parte más delicada del cambio (actitudes, compromisos, valores) y modulando la acción.

e) **Es crítica la conexión con el entorno más amplio: las mejores organizaciones aprenden tanto externa como internamente.**

- Trabajar en el desarrollo interno del centro escolar no puede hacerse a espaldas del contexto más inmediato (comunidad escolar y social)
- Es necesario aprender del entorno: establecer propósitos internos que marquen la diferencia en el aprendizaje de los alumnos, pero también conectar éstos a propósitos sociales que impliquen y/o afecten al entorno cercano.

f) **El cambio es recorrer un trayecto, no un programa o anteproyecto: no es lineal y convive con la ilusión y la incertidumbre.**

- El cambio no es un proceso lineal que se pueda predeterminar en todas sus dimensiones.
- La mayor parte de los cambios por muy pre-especificados que estén, implican gran complejidad en su implementación y contextualización.
- Es importante asumir que el proceso puede ser hasta cierto punto inmanejable, desconocido, incontrolable.
- Las ansiedades, incertidumbres y dificultades son intrínsecas al propio proceso de cambio, especialmente en sus primeras fases.
- Es un proceso paulatino, evolutivo, cuyo curso se irá recomponiendo en sucesivos pasos, vertebrando poco a poco la dinámica dialéctica entre la situación de partida y la situación a donde queremos llegar.
- Se necesitan diseños o programas sobre los objetivos y pasos a dar antes de comenzar, pero eso no es suficiente. El cambio se hace día a día, viviendo en cada momento. Y eso supone ir recomponiendo el plan originario: continuos y pacientes esfuerzos por trabajar en el centro tal y como es (situación de la que partimos) mientras se mantiene una visión de lo que debe llegar a ser (situación a la que queremos llegar).

g) **El conflicto y los problemas son endémicos y compañeros inevitables en los esfuerzos de cambio con éxito y sustantivos (no superficiales).**

- No hay respuestas efectivas a situaciones complejas.
- Lo bueno es que no podemos aprender o tener éxito sin la presencia de dificultades, sin afrontar y resolver conflictos y problemas.
- Son componentes necesarios y esenciales: su presencia es indicador de cambio productivo.

h) **Visión y planificación estratégica llegan tarde, visión y planificación prematuras pueden cegar.**

- No sólo es esencial para el éxito compartir la visión sino construirla a lo largo del proceso.
- Las visiones sobre lo que hay que hacer deben emerger, más que preceder, de la propia movilización y acción. Se definen y articulan más tarde.
- Se van haciendo cosas, tal vez sin una meta integrada final y cerrada, pero durante la dinámica de interacción entre líderes y miembros de la organización, la van construyendo parcialmente.
- Los planes estratégicos deben ser evolutivos, en lugar de invertir mucho tiempo y energía en avanzar planificaciones.
- La estrategia debe ser un instrumento flexible para un proceso largo. Ir planificando estrategias para empezar a funcionar e ir poniendo en práctica experiencias progresivamente.
- Las grandes aspiraciones se construyen desde pequeños pasos.

i) **Individualismo y colaboración deben tener igual importancia: no hay una única cara de tareas individuales o trabajo en grupo.**

- El proceso de cambio educativo supone una tensión entre desarrollo individual y grupal, exige conjugar las ventajas individualismo y colectivismo, tanto como sus potenciales inconvenientes.
- Individualismo: aislamiento, acceso restringido de nuevas ideas y soluciones, conservadurismo, resistencia al cambio.
- Colectivismo: conformismo acrítico en el grupo, aceptación pasiva de soluciones ideadas por otros, supresión de criterio o disidencia individual.
- Las condiciones, sustancia y consecuencias de las relaciones profesionales han de compaginar el trabajo autónomo en el aula con el trabajo compartido y la toma de decisiones fuera de ella. Una cosa no impide la otra y deben constituir una mutua prolongación.

j) **Cada persona debe ser protagonista, agente de cambio.**

- No transferir la toma de decisiones sólo a expertos o líderes formales. El cambio es demasiado importante como para dejarlo unilateralmente en sus manos.
- El cambio tiene una dimensión crucial que es cultural, de construcción negociada de significados.
- Ninguna persona por sí sola puede entender y abarcar el cambio en sistemas dinámicos complejos.
- Todos (y no unos pocos) tienen la responsabilidad como individuos de actuar para alterar su entorno, establecer condiciones para que suceda el cambio y crear una organización capaz de generar una continua renovación.
- Es esencial la plena participación de todos los implicados en el cambio.

La realización de esta actividad comprenderá las siguientes tareas, que serán llevadas a cabo en grupos reducidos:

1º Ejemplificar las proposiciones anteriores.

Al menos serán presentadas dos situaciones que, con concisión, ejemplifiquen cada una de las proposiciones, haciéndolo la primera positivamente y la segunda negativamente.

2º Proponer posibles aportaciones que el desarrollo organizativo puede hacer para plasmar las proposiciones anteriores.

Por cada una de las proposiciones, será presentada, al menos, alguna alternativa de acción que, fundamentada en el desarrollo organizativo, contribuya a hacerla realidad.

III. BIBLIOGRAFÍA

BOLÍVAR, A. (1994) *Proyecto Docente de Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Granada: Universidad de Granada

FULLAN, M.G. (1993) *Productive educational change: going deeper*. London: Falmer

FULLAN, M.G. y MILES, M.B. (1992) Getting reform right: what works and doesn't. *Phi Delta Kappan*, 70 (10), 744-752

LOUIS, K.S. (1994) Beyond 'managed change': rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1), 2-24

LOUIS, K.S. y MILES, M.B. (1991) Managing reform: lessons from urban high schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (2), 75-96

MILES, M.B. (1993) 40 years of change in schools: some personal reflections. *Educational Administration Quarterly*, 24 (2), 213-248

OLSON, J.K. (1985) Changing our ideas about change. *Canadian Journal of Education*, 10(3), 294-308

VI. ANOTACIONES DE REVISIÓN Y DISCUSIÓN

| ¿Qué no entiendo sobre...? |
|----------------------------|
| |