

# MODELOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

por  
Mario de Miguel Díaz  
Universidad de Oviedo

## 1. INTRODUCCIÓN

Inicialmente quiero hacer constar que la complejidad temática a la que alude el título de la ponencia me ha obligado a efectuar una acotación del campo a fin de delimitar los parámetros del discurso. Este hecho indudablemente conlleva cierto reduccionismo —cada persona valora los fenómenos desde su óptica— a la vez que excluye otros enfoques posibles. Aunque hemos procurado tener presente el marco en que se incluye la ponencia —el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa dedicado, en esta ocasión, a la Evaluación de Instituciones Educativas— difícilmente podemos ofrecer una respuesta satisfactoria para todos, ya que el tema permite enfoques muy distintos al que vamos a presentar aquí y ahora.

En nuestro caso, los argumentos que justifican la lógica del trabajo que presentamos se concretan en los siguientes puntos:

1. El tema del Seminario se centra sobre la *evaluación de centros como organizaciones*. Lógicamente antes debemos considerar qué entendemos por organizaciones, cuáles son las teorías o marcos conceptuales desde los que actualmente se analizan, así como los principales métodos que se utilizan en su estudio. No se trata de efectuar un tratamiento exhaustivo del tema sino una introducción que permita conocer las principales perspectivas teóricas que hoy se postulan sobre las organizaciones.
2. En un segundo momento nosotros nos referimos a las instituciones escolares tratando de conceptualizar y aplicar las teorías y métodos que se formulan sobre las organizaciones. Por ello, previamente es necesario analizar si las escuelas pueden ser consideradas como tales organizaciones y, de ser así, si

presentan o no rasgos diferenciales que exigen planteamientos teóricos o métodos de análisis específicos.

3. Por otro lado, el tema del Seminario se centra sobre la evaluación y esto significa que, una vez delimitado el marco teórico de la escuela, debemos tener presentes los principales modelos de evaluación que —desde la perspectiva organizacional— se postulan actualmente como más apropiados o de mayor aplicación a las instituciones educativas. Desde un punto de vista genérico evaluar una organización significa controlar su eficacia. Ahora bien, el hecho de que existan modelos de evaluación de las organizaciones no quiere decir que estos modelos sean totalmente transferibles al ámbito educativo, ya que primero es necesario ponerse de acuerdo sobre cuáles son los productos de la escuela y si éstos son de la misma naturaleza que los de otras organizaciones.
4. Finalmente, debemos contar con la investigación ya realizada. La revisión de los trabajos en esta línea indudablemente nos aportará los principales problemas metodológicos y prácticos que se desprenden de la investigación sobre evaluación de centros desde este enfoque organizacional. Al mismo tiempo nos permitirá avanzar las principales líneas que, desde nuestra óptica, deben enmarcar la investigación sobre centros educativos en el futuro.

En resumen, entendemos que no se debe enfocar el tema de la evaluación de centros desde la perspectiva organizacional sin delimitar previamente la perspectiva teórica desde la que se concibe la escuela como organización. No se puede hablar de modelos de evaluación sin clarificar previamente los criterios de eficacia que justifican a las escuelas. Ni tampoco se pueden avanzar diseños de investigación futura sin revisar los principales problemas y limitaciones que han tenido los trabajos en el pasado. Estos son, pues, los argumentos que justifican la estructura y desarrollo del enfoque que hemos dado al tema que presentamos en este Seminario.

## 2. ENFOQUES CONCEPTUALES SOBRE LAS ORGANIZACIONES

Durante los últimos años han aparecido numerosos estudios en torno al tema de las organizaciones hasta el punto que se habla, incluso, de una nueva disciplina: *la teoría de las Organizaciones*. A nadie se le escapan las razones de este hecho. De otra, los constantes cambios en las concepciones ideológicas, políticas, económicas, científicas, culturales, etc... a que está sometido el mundo moderno, revierten directamente sobre los marcos teóricos que se utilizan en la explicación y análisis de todos los fenómenos sociales en los que debemos incluir de modo especial las organizaciones.

Este hecho determina una de las características que pueden ser aplicadas genéricamente a toda la teoría organizacional: *su carácter interdisciplinar y dinámico*. La diversidad de enfoques teóricos a que ha estado sometida durante los últimos años no pueden explicarse al margen de la influencia que sobre ella ejercen otras

disciplinas conexas (teoría política, teoría de la administración gestión de recursos, política de evaluación...), y de la renovación que han experimentado los marcos paradigmáticos desde la perspectiva científica. De alguna forma se podría resumir, genéricamente, que los enfoques conceptuales sobre las organizaciones podrían ser situados en el campo de *las teorías emergentes*.

Sin duda, ésta es la característica que más destaca a la hora de abordar este campo. En la revisión de trabajos sobre el tema que hemos efectuado, hemos podido constatar la evolución que ha experimentado durante los últimos años la teoría organizacional, evolución puesta igualmente de manifiesto en estudios de síntesis relativamente recientes (Bidwell y Abernathy, 1979; Scott, 1981; Boyan, 1982). Del análisis de estos trabajos, y dentro de las limitaciones que impone toda clasificación y/o generalización, se podría decir que las teorías o marcos conceptuales sobre las organizaciones han estado determinados por los siguientes criterios referenciales o enfoques sobre la función de las organizaciones dentro de la vida social:

- a. *Enfoque racional vs. social*. Desde una perspectiva racional toda organización se justifica en función de unos objetivos, por tanto su estructura y funcionamiento no pueden separarse de una evaluación externa del producto. Por el contrario, los que toman como referencia el punto de vista social consideran que no cabe estimación del producto al margen de la evaluación de los procesos internos, especialmente el clima y operaciones de la organización, así como la satisfacción de los miembros dentro de la misma. Éstos consideran como objetivo prioritario humanizar la organización logrando mejor calidad de vida en el trabajo.
- b. *Enfoque abierto/cerrado*. El segundo enfoque o perspectiva en el análisis viene determinado por la teoría que se postula sobre las organizaciones en relación con su entorno. Algunos consideran que las organizaciones son sistemas abiertos que no pueden ser explicados ni analizados al margen de sus interacciones con el medio social, dado que su propia acción está mediada por el contexto. Otros consideran que cada organización tiene su propio esquema de funcionamiento y que éste es poco permeable a influencias externas. Este criterio constituye uno de los determinantes más definitivos de los enfoques actuales sobre teorías de las organizaciones.
- c. *Enfoque estático/dinámico*. Frente a las teorías que postulan un análisis de las organizaciones en función de unos objetivos aquí y ahora, la tendencia actual es considerar como uno de los fines prioritarios de toda organización el cambio institucional —la capacidad para autotransformarse—, lo que conlleva un proceso de intervención a través de políticas de mejora que posibiliten el desarrollo de la propia organización. Esto supone que los enfoques sobre las organizaciones no pueden obviar las teorías sobre el cambio social y sobre la dirección del cambio.
- d. *Enfoque técnico/cultural*. En contraposición a los análisis sociotécnicos de las organizaciones —inspirados en criterios empresariales— que analizan su

estructura y funcionamiento a partir de criterios lógico-formales, el enfoque cultural postula que cada organización tiene su propia personalidad, y que es esta cultura la que aglutina, aporta energía al funcionamiento y crea el clima de una organización. Ahora bien, esta perspectiva supone evaluar los aspectos simbólicos no formales de las instituciones (filosofía, valores, creencias, mitos, expectativas, reglas, etc...) habitualmente no tenidos en cuenta en los análisis formales.

- e. *Enfoque positivo/interpretativo*. Desde la perspectiva metodológica la teoría de la organización no ha quedado al margen de los cambios paradigmáticos en la investigación científica. Por ello no sólo se cuestionan los análisis positivistas-cuantitativos de las organizaciones, sino que algunas de las corrientes ideológicas que postulan los paradigmas interpretativo y crítico (etnografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, antropología social, etc...) se han desarrollado precisamente a partir del estudio de organizaciones. Este cambio de paradigmas implica cambios en las unidades de observación en los diseños de investigación y en las técnicas de recogida y análisis de datos.

Aunque evidentemente cabe acercarse a la teoría sobre organizaciones desde otras perspectivas —macro-micro, analítica-holística, subjetiva-objetiva...— creemos que los enfoques señalados constituyen los ejes más utilizados a la hora de delimitar los parámetros que subyacen en toda teoría sobre organizaciones. Son igualmente los criterios más utilizados a la hora de establecer clasificaciones y/o comparaciones entre las diversas teorías (Burrell y Morgan, 1980; Griffiths, 1983; Bolman y Deal, 1984; Lincoln, 1985). Entre éstas, nos interesa destacar dos especialmente: la primera, porque enmarca la clasificación desde una perspectiva diacrónica que refleja con acierto la evolución que han experimentado las teorías durante los últimos años (Scott, 1980); la otra, porque efectúa el análisis desde una perspectiva metodológica al entender que ninguna teoría puede realmente ser comprendida al margen del método utilizado para su estudio (Pfeffer, 1982).

Los esquemas son suficientemente gráficos y no exigen mayores comentarios. En ellos quedan claramente reflejados los parámetros que enmarcan diversos tipos de enfoques teóricos utilizados en el análisis de las organizaciones. De una parte los modelos clásicos, cimentados sobre enfoques cerrados de las relaciones entre la organización y el entorno, que analizan el funcionamiento interno desde una perspectiva racional —la famosa teoría sobre la burocracia— o social, centrada en los aspectos de desarrollo humano, frente a las posiciones modernas que enfocan las organizaciones como sistemas abiertos, en clara ruptura con los planteamientos tradicionales, situando a la teoría organizacional en una nueva perspectiva. De otra, el esquema de Pfeffer que —al igual que el anterior— a partir de dos parámetros de carácter metodológico (el cambio en la unidad de análisis de la investigación sobre organizaciones y la aplicación de diversos paradigmas científicos en su estudio) sitúa las diversas corrientes teóricas y metodológicas que dominan hoy en el campo de la teoría organizacional, desde posiciones tradicionales a las que han dado en denominarse heterodoxas al suponer una ruptura paradigmática total —en la teoría,

## EVOLUCIÓN DE LAS TEORÍAS SOBRE LAS ORGANIZACIONES

	Relación Organizaciones-Entorno			
	Modelos de Sistemas cerrados		Modelos de Sistemas abiertos	
	Modelos Racionales	Modelos Sociales	Modelos Racionales	Modelos Sociales
Perspectivas de análisis interno de la organización				
Cronología	1990-1930	1930-1960	1960-1970	1970
Teorías y Autores más representativos	1. Scientific Management Taylor, 1911  2. Teoría de la Administración Fayol, 1916  3. Teoría de los tipos ideales Weber, 1925	4. Liderazgo administrativo Bernard, 1938  5. Relaciones Humanas Mayo, 1945  6. Motivación y/o Satisfacción de necesidades McGregor, 1960	7. Toma de decisiones Simón, 1960  8. Tecnología de las organizaciones Woodward, 1965  9. Funcionalista Perrow, 1967  10. De la contingencia Lawrence y Lorsch, 1967  11. Estructura organizativa Blau y Schoenherr, 1971	12. Organizaciones anárquicas Cohen, March y Olsen, 1972  13. Loosely coupled March y Olsen, 1976 Weick, 1976  14. Desarrollo organizacional Fullan y Miles, 1978  15. Culturas organizacionales Ouchi, 1881

\* Adaptado a partir del Modelo de Scott, 1980

## CATEGORIZACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS EN LA CIENCIA DE LA ORGANIZACIÓN

Nivel de Análisis	Perspectivas sobre la acción		
	Racional-Internacional Objetivo-Dirección	Externa, determinada por el entorno	Interaccionista Dependiente de procesos y construcción social
Individuos, Coaliciones o Subgrupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Teoría de expectativas</li> <li>—Objetivos específicos</li> <li>—Teoría de necesidades y proyectos de trabajo</li> <li>—Teorías políticas</li> <li>—Teoría de la toma de decisiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Teoría de la motivación</li> <li>—Condicionamiento operante</li> <li>—Teoría del Aprendizaje Social</li> <li>—Socialización</li> <li>—Teorías de “roles”</li> <li>—Efectos y grupos del Contexto Social</li> <li>—Racionalidad Retrospectiva</li> <li>—Procesamiento de la información social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Etnometodología</li> <li>—Teorías Cognitivas de organización</li> <li>—Lenguajes en Organizaciones</li> <li>—Procesos basados en relaciones</li> <li>—Teoría dramática de las Organizaciones</li> </ul>
Organización Total	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Teoría de contingencia estructural</li> <li>—Economía de Mercado/ costos transaccionales</li> <li>—Perspectivas de clase o marxistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Ecología sobre Poblaciones</li> <li>—Política sobre distribución de recursos</li> <li>—Las Organiz. como mitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>—Organización como paradigmas</li> <li>—Teoría de la institucionalización</li> <li>—Organiz. como sistemas</li> <li>—Teoría de la legitimación de la organización</li> </ul>

\* Adaptado de Pfeffer, 1982

la metodología y la aplicación con los modelos ortodoxos en la investigación de organizaciones.

Entendemos que los enfoques conceptuales que hemos presentado en las clasificaciones anteriores son representativos del conjunto de teorías que se postulan en el campo de las organizaciones y, por tanto, pueden enmarcar las bases de los modelos y diseños de investigación. El análisis y comparación de una teoría o línea de investigación específica exigiría estudios más detallados que lógicamente desbordan el objetivo que nos hemos propuesto en este momento.

### 3. LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES

Hoy nadie cuestiona el hecho de que las escuelas son organizaciones. Sin embargo esta afirmación se apoya más en una fundamentación teórica que práctica, ya que existen pocos trabajos de investigación que pongan de relieve las características de las instituciones educativas en tanto que organizaciones sociales. Todos sabemos que cada organización es diferente, lo mismo que cada escuela es diferente de otra y las escuelas como grupo son igualmente diferentes de otra clase de organizaciones. Lo importante es aislar estos rasgos diferenciales que caracterizan las escuelas, de otras organizaciones.

Los autores que abordan este tema (Bidwell, 1965; Hoyle, 1973; Greenfield, 1979; Handy, 1984; Gray, 1985) estiman que si bien las escuelas pueden ser consideradas como “grupos estables de relaciones sociales creados deliberadamente con la intención específica de conseguir unas metas”, definición que caracteriza las organizaciones (Stinchcombe, 1960), también es igualmente cierto que no pueden ser analizadas como tales organizaciones a partir de modelos parciales —centrados exclusivamente en supuestos industriales o empresariales— e incluso de aquellos otros que se utilizan en el análisis de organizaciones estructurales sobre servicios públicos, a pesar de mantener con ellos bastantes similitudes. La aplicación de las teorías sobre las organizaciones a las escuelas ha sufrido un fuerte impacto a partir del desarrollo de los enfoques centrados sobre modelos abiertos, especialmente desde que la teoría de “loosely coupled” (organizaciones acopladas libremente / vagamente estructuradas) pone precisamente, como ejemplo característico las instituciones educativas (Meyer y Rowan, 1975; Weick, 1976; March y Olsen, 1976) donde *la estructura está desconectada de la actividad técnica (el trabajo) y la actividad de los efectos*. La estructuración interna de las organizaciones educativas resulta ser más aparente que real, ya que *la falta de coordinación y control en la actividad interna es su rasgo más característico*.

A medida que éstos y otros enfoques se fueron aplicando a las escuelas con mayor o menor fortuna —la teoría de las organizaciones anárquicas (Cohen, March y Olsen, 1972), la teoría de la contingencia (Lawrence y Lorsch, 1967; Harson y Brown, 1977) el análisis institucional de la cultura de las escuelas (Ouchi, 1981),

etc...—, se pone de relieve una concepción de las organizaciones educativas como “una serie de independencias interrelacionadas, donde los individuos tienen que ser coordinados por ellos mismos”. (Matthew y Tong, 1982), ante la imprecisión, ambigüedad y falta de rigor técnico de las estructuras organizativas de la escuela, especialmente cuando ésta se analiza comparativamente con las organizaciones empresariales (Al-khalifa, 1986).

De hecho, aunque las escuelas pueden ser consideradas como una organización dado que las prácticas que identifican su actividad son muy similares a las que se desarrollan en las organizaciones convencionales, los análisis comparativos permiten aislar determinadas características diferenciales entre las que cabe apuntar como más importantes —además de las ya señaladas— las siguientes:

1. La pluralidad de metas o propósitos a que deben atender las organizaciones educativas a causa de las diversas instancias que concluyen sobre la escuela. Lo que se ha dado en llamar “conflicto entre ideales” (Green, 1983). Para otros lo que sucede es que las metas no están claras o están formuladas de manera ambigua.
2. La no existencia de un poder central único de quien dependa su funcionamiento, ya que se distribuye en una serie de componentes —departamentos, clases, equipos, órganos, etc...— cada uno de los cuales tiene un alto grado de autonomía potencial.
3. Ausencia de planificación y gestión administrativa de las instituciones, lo que ocasiona que los procesos de decisión y acción fluctúen entre la autocracia y la total autonomía, el trabajo se distribuye entre todo el staff tenga o no la especialización apropiada.
4. El funcionamiento de la organización se ve seriamente comprometido con la incorporación de nuevos miembros al staff, lo que impide consolidar un sistema racional y estable en la organización escolar.
5. Ambigüedad a que somete a los miembros de la organización al tener que asumir en su actividad diversidad de roles en relación con los objetivos de la escuela (líder-autoridad, tutor-evaluador, etc...).
6. Una de las características más peculiares de las escuelas es la poca claridad de la tecnología específica. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza de manera imprecisa comparado con la tecnología que domina los procesos de producción en el mundo de la empresa.
7. Los recursos le son asignados a través de decisiones políticas frente a las organizaciones empresariales que generan sus propios recursos, hecho que reduce su capacidad para relacionarse con el entorno.
8. Ausencia de criterios específicos para evaluar la eficacia de funcionamiento, —accountability y control— dado que la actividad escolar es un proceso complejo con múltiples representantes externos e internos. Igualmente se acusa una falta de evaluación de los propios procesos técnicos dentro de la organización.
9. Las escuelas igualmente se diferencian de otras organizaciones en que no



invierten en la formación de sus miembros en introducir mejoras a fin de autotransformar su propio funcionamiento.

10. No obstante, la diferencia más clara que distingue este tipo de organizaciones es el objeto de referencia –los alumnos– en tanto que no pueden ser considerados exclusivamente como producto a manufacturar, ni como clientes, pero a los que tampoco se les considera como miembros de pleno de derecho en la organización.

A pesar de éstas y otras diferencias, en la práctica las investigaciones sobre instituciones educativas han experimentado un proceso paralelo al que ha sucedido en el campo de las organizaciones. De hecho, se constata un traslado o aplicación de los esquemas conceptuales sobre organizaciones al mundo de las investigaciones educativas, de manera que cada una de las teorías más representativas —desde la burocracia hasta la teoría de la contingencia— tiene su reformulación en el ámbito de la escuela. A consecuencia de estas aplicaciones teóricas surgen trabajos, que de forma mimética a lo que sucede en el campo de las organizaciones y eludiendo los rasgos diferenciales a los que hemos aludido anteriormente, estructuran y delimitan los parámetros internos de las organizaciones —concepto, procesos de decisión, liderazgo, sistemas de control, etc.— de forma comparativa, a fin de que puedan constituir indicadores de análisis y/o evaluación de las mismas.

No obstante las diferencias anteriormente apuntadas entre escuelas y organizaciones convencionales nos advierten que no podemos establecer un total paralelismo entre teoría de las organizaciones y el análisis de las escuelas, y que tampoco existe un único modelo de investigación organizacional aplicable a las instituciones educativas. Es cierto que las concepciones actuales sobre las escuelas tienen una mayor correspondencia con *enfoques teóricos sociales, abiertos, dinámicos, culturales e ideográficos*, pero no es menos cierto que tampoco excluyen los análisis racionales y positivistas. Todos sabemos que la realidad de la escuela es muy compleja y por tanto no puede ser captada desde enfoques parciales. En el momento presente las perspectivas teóricas centran su interés sobre la cultura o personalidad propia de cada organización, así como en los aspectos no racionales y de carácter dinámico implícitos en su funcionamiento –la vida en las aulas– potenciando, por tanto, métodos de investigación de carácter interpretativo y activo. Esto no debe excluir otros análisis positivistas orientados a estimar la eficacia y funcionalidad de las organizaciones educativas. Lo importante es saber coordinar prudentemente estos enfoques.

#### 4. MODELOS DE EVALUACIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Toda organización se justifica en función de unos objetivos. Se constituyen con unos propósitos y se les exige que sean eficaces en la consecución de los mismos. De lo contrario no tendrían razón de ser y las consecuencias sociales serían graves. Por esta razón debe evaluarse el grado de eficacia de cada organización, al mismo

tiempo que se debe diagnosticar e intervenir sobre aquellos elementos internos que producen disfuncionalidad o que impiden su mejora. En definitiva, toda teoría sobre organizaciones remite necesariamente a un proceso de evaluación a través del cual se comprueba la eficacia (desde una perspectiva externa-social) y se identifican los elementos de disfuncionalidad y cambio (perspectiva interna).

La razón por la que necesariamente debemos tener presente esta doble perspectiva es porque la *estimación de los productos de las organizaciones debe efectuarse siempre que se mantenga el equilibrio dentro del sistema* (Carnall, 1982). Desde la teoría organizacional esto significa que los indicadores de éxito no sólo tienen que ver con el número y calidad de los productos/objetivos obtenidos sino también con los procesos de mejora de la efectividad y calidad de vida dentro de la organización, así como las estrategias de innovación y cambio. Por ello hoy no se pueden entender los procesos de evaluación de organizaciones desconexionados de los programas de intervención orientados a mejorar su funcionalidad y funcionamiento (evaluación para el cambio).

Cuando hablamos de *modelos de evaluación de organizaciones* postulamos una teoría sobre su estructura y funcionamiento que especificamos a través de variables relacionadas entre sí y en conexión con otra u otras que establecemos como indicadores de eficacia. Determinar cuáles son los criterios de eficacia que debe asumir una organización constituye el punto central de toda evaluación e indudablemente remite al enfoque teórico desde el que se conceptualiza. La relación entre teoría y evaluación es tan estrecha que cabe hablar de tantos modelos de evaluación de las organizaciones como enfoques teóricos se formulan (rationales, sociales, abiertos, dinámicos, culturales, etc...).

Ahora bien, muchos de estos llamados modelos, no son realmente modelos, sino más bien descripciones de procesos o aproximaciones a programas de evaluación (Cameron y Whelton, 1983). Desde las perspectivas de la investigación no debemos olvidar que un modelo debe constituir una guía y como tal debe reunir ciertas características claramente identificables (Borich, 1974; Nadler, 1980). Al menos debe reunir estas cuatro notas: a) estar fundamentado en una teoría y claramente explícitas las relaciones entre los fenómenos intervinientes en el mismo, b) especificar de las variables operacionalmente, c) precisar la validez empírica del modelo, y d) validar y generalizar las aplicaciones del modelo. Si el esquema propuesto no reúne estas notas no puede ser considerado como tal modelo.

Por otro lado, cuando se trata de *evaluar instituciones escolares*, los modelos tienden generalmente a asumir las teorías sobre *evaluación educativa* así como los esquemas conceptuales y terminología conocida en este campo. De ahí que la mayoría de ellos utilicen como referencia el famoso modelo de evaluación CIPP—contexto, input, proceso, producto—, e igualmente se formulen en lenguajes familiares (evaluación cuantitativa—cualitativa, evaluación input-ouput, proceso-producto, sumativa-formativa, externa-interna, etc...) que evitamos comentar dado que son conocidos.

Desde un punto de vista práctico, tomando como referencia el tipo de criterios

de evaluación utilizados, se prodrían agrupar estos modelos sobre las organizaciones en cinco grandes bloques según pongan el *énfasis sobre*: a) *los resultados* (ouput-salidas), b) *los procesos internos a la propia organización*, c) *postulen criterios mixtos o integradores*, d) *se centren sobre los aspectos culturales de la organización* y, e) *finalmente, intenten evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse* (evaluación de cambio). Evidentemente somos conscientes de las limitaciones que encierra esta clasificación, pero nos parece útil especialmente cuando se reinterpreta desde el significado que tienen los términos de evaluación sumativa y formativa de las organizaciones (Ratsoy, 1983; McLarty y Hudson, 1987) o, si se prefiere, desde una perspectiva centrada en la eficacia o en la mejora (Clark, Lotto y Astuto, 1984), lo que se ha dado en llamar también pasado y futuro en la investigación sobre las escuelas (Winpelberg, Teedlie y Stainghilld, 1988).

#### 4.1. Modelos centrados sobre Resultados

El denominador común de estos modelos es evaluar la eficacia de las organizaciones/instituciones educativas desde la perspectiva de los resultados (salidas, outcomes) expresados en términos cuantitativos utilizando un modelo de investigación habitualmente conocido como input-ouput (Glasman y Biniaminov, 1981), resuelto fundamentalmente en base al análisis de regresión.

De hecho es la línea que han seguido la mayoría de los trabajos de evaluación sobre la eficacia de las escuelas en el pasado y que hoy se tiende a superar. Los informes de la Comisión Rand, 1971; Brookover y al., 1974; Rutter, 1979; Madaus y al., 1979, el estudio de Averch y Colaboradores, 1972; los trabajos de Murnane, 1981; Mackenzie, 1983; Clark, Lotto y Astuto, 1984... entre otros, dan cuenta del elevado número de estudios centrados sobre este tema, comparados con las limitaciones de los resultados que ofrecen, ya que si bien llegan a identificar que las escuelas son diferentes e incluso las características que las diferencian, sin embargo no acaban de poder aislar las variables o condiciones a partir de las cuales se pueden lograr escuelas más eficaces.

Los criterios o indicadores de éxito/eficacia habitualmente utilizados en estos modelos centrados sobre resultados pueden ser agrupados en tres bloques.

##### 4.1.1. Evaluación en función de objetivos

Estos modelos parten del hecho de que cada organización tiene sus propios objetivos claramente identificables respecto a los cuales se puede medir el grado de cumplimiento. Se mueven dentro del esquema de producción estimando como organizaciones eficaces aquéllas cuyos resultados se acercan más a los objetivos previstos. La aplicación al campo educativo ha sido muy criticada dado que —co-

mo hemos visto anteriormente— las escuelas no tienen unos objetivos únicos explícitos con claridad. Al contrario, responden a propósitos distintos según sus miembros, llegando incluso a veces a ser contradictorios. En realidad pocas escuelas se plantean objetivos, más bien se les asignan desde fuera sin mucho éxito. Por otro lado, aunque ciertamente una organización guiada por objetivos no tiene por qué ser asociada a modelos cuantitativos, lo cierto es que la mayoría de las evaluaciones de las escuelas centradas sobre este tipo de modelos se han orientado fundamentalmente a buscar indicadores objetivados de resultados, (Reynolds, 1982; Rutter, 1983; Frederick y Clauset, 1985; Shedlin, 1986), a diseñar y validar instrumentos de medida (Steers, 1975; Guzzetti, 1983) y a desarrollar técnicas de análisis apropiadas para estimar las ganancias o efectos (Miller, 1987).

#### 4.1.2. *En relación a los Recursos*

Estos modelos postulan un criterio de evaluación de las instituciones educativas centrado en la habilidad para adquirir, generar y utilizar recursos a fin de mantener cotas elevadas de funcionamiento y producción. Una organización es tanto más eficiente en la medida en que logra un nivel de recursos que le permite producir más y mejor. Buena parte de los indicadores de resultados utilizados en la evaluación procede del mundo empresarial (desarrollo de recursos humanos, inversión en la promoción y perfeccionamiento del personal), económico (recursos financieros, fiscales, etc...) y relativos al equipamiento. Sin embargo su aplicación al medio educativo es cuando menos dudosa dada la escasa posibilidad de las instituciones de generar recursos, salvo en el caso de las Universidades e Institutos Superiores. Por otro lado la investigación parece demostrar que, salvo en el caso de países en vías de desarrollo, la incidencia de los recursos en la evaluación de la escuela no es significativa (Fuller, 1987).

#### 4.1.3. *Indicadores de carácter social*

El tercer tipo de modelos de evaluación sobre resultados utiliza indicadores de carácter social. En este caso la perspectiva desde la que se evalúa toma como criterios las contribuciones y/o servicios que las organizaciones prestan a la sociedad en la medida que contribuyen a mantener su status o potencian su desarrollo sin gravámenes costosos para ellas. Partiendo del hecho de que educación es un servicio público, estos modelos utilizan indicadores orientados a medir el grado en el que las instituciones están comprometidas con dicho servicio y, por tanto, dependen de las directrices políticas sobre la función de la escuela en cada momento. Así hemos pasado de una época centrada en la igualdad, a otra dominada por el modelo de la eficacia y ahora tan sólo se oye hablar de la excelencia (Peters y Watterman, 1982; Green, 1983). Estos distintos enfoques de la función social de la escuela

lógicamente repercuten en el tipo de indicadores utilizados en cada caso, aunque la mayor parte giran en torno a la promoción humana y redistribución de los recursos en función de políticas de justicia social (Keely, 1978).

#### 4.2. Modelos centrados sobre la eficiencia de los procesos internos de la propia organización

La aplicación de la teoría de las organizaciones a la escuela ha tenido una repercusión inmediata sobre los modelos de evaluación. No cabe evaluar resultados sin antes aislar las variables relativas a la estructura, procesos y conductas organizacionales que inciden significativamente tanto en los resultados objetivos como en el funcionamiento y la calidad de vida dentro de la propia organización. La teoría de la evaluación organizacional ha tenido un notable desarrollo durante los últimos años (Goodman y Pennings, 1977; Van de Ven y Ferry, 1980, Lawler, Nadler y Camman, 1980) y es definida como un proceso de medida de la *eficiencia de una organización desde una doble perspectiva: el funcionamiento interno —estructura y operaciones de la organización— y la satisfacción de los miembros de la organización*. La inclusión en el análisis de los factores internos a la propia organización ha supuesto un giro muy importante en la orientación de la evaluación de las escuelas, pasando de la eficacia a la eficiencia. De centrar su interés sobre los resultados de la escolarización de niños pobres a preocuparse por conocer la efectividad de las actuaciones docentes en la escuela. Desde la perspectiva metodológica este hecho ha supuesto igualmente el paso a los análisis multiniveles que permiten estimar qué parte de la varianza del rendimiento de los sujetos está determinada por las distintas unidades que intervienen en el análisis (la clase, la escuela, el distrito, la organización y la actividad en la clase, etc...). Estos modelos de evaluación centrados sobre los procesos internos de las organizaciones toman como referencia de análisis, normalmente, tres indicadores:

##### 4.2.1. Estudios sobre el papel del director y el staff

La teoría sobre las organizaciones siempre ha estado asociada a la teoría sobre el management aunque representan dominios diferentes. Mientras la primera se ocupa de conocer los componentes de una organización desde una perspectiva teórica, la segunda enfoca su análisis desde la práctica. Por ello son evidentes sus mutuas implicaciones, y sería deseable una mayor conexión entre la aplicación de teoría a la práctica y a su vez generar teorías desde la práctica. Esto significa que toda evaluación de una organización no puede prescindir de los aspectos prácticos relativos a la dirección y administración de la organización (estructura, toma de decisiones, gestión de recursos, etc...), funciones respecto a las cuales adquiere capital importancia el equipo directivo y el staff de la organización. De ahí que

buena parte de los modelos de evaluación de las instituciones escolares hacen recaer sobre la figura del director el peso de la eficacia de una organización. Su influencia en relación con la elección de metas o fines de la organización, la mejora del clima de la escuela (Hall, 1987), el aumento de la eficiencia instruccional (Shoemaker y Fraser, 1981), promover el liderazgo y altas expectativas de alumnos y profesores, etc... han sido objeto de numerosos trabajos y estudios de investigación (Edmonds, 1979, Austin, 1985). Igualmente se ha analizado su figura en relación con los distintos modos de ejercer la autoridad (Reed, Ferman y Goufeon, 1987) y llevar a cabo la gestión de la institución a través de los denominados estudios sobre tipologías de la dirección. Buena parte de lo que se conoce como liderazgo instruccional, desarrollo profesional del docente e innovación y mejora en las escuelas tienen que ver con la figura del director, sobre cuya función se han efectuado múltiples estudios cuantitativos e ideográficos (Navarro y al., 1986; Taylor, 1986; High y Achilles, 1986).

#### 4.2.2. *Sobre la Eficiencia Instruccional*

Muchos de los estudios sobre evaluación de las organizaciones centran sus análisis sobre micro-unidades, entendiendo que es precisamente a este nivel donde tienen su máxima influencia las variables relativas a las organizaciones. Tratan de evaluar fundamentalmente la eficiencia con que una organización responde ante sus cometidos específicos, en nuestro caso, la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje (eficiencia institucional). Estos modelos utilizan fundamentalmente como indicadores las oportunidades que tiene el sujeto para aprender, la distribución del tiempo (asignaciones en el estudio y a la tarea), la interacción profesor-alumno, el currículo propuesto, las expectativas docentes, el clima positivo del aula, el liderazgo instruccional, la frecuencia de monitorización del progreso del alumno (Freiberg, 1987). En definitiva tratan de resaltar las variables de tipo técnico implícitas en la dinámica del aula como unidad básica de la organización escolar. Estos modelos de evaluación —a pesar de su importancia— presentan como dificultad el hecho de que observaciones sobre microunidades difícilmente pueden ser generalizadas/consideradas a nivel de toda la organización (escuela).

#### 4.2.3. *Centrados en el Clima Institucional*

La mayor parte de los modelos que evalúan las organizaciones desde una perspectiva interna centran sus análisis sobre el clima institucional. En general éstos parten del supuesto de que la estructuración y procesos internos de una organización originan una serie de relaciones entre los miembros del grupo que tiene una implicación directa con el grado de satisfacción que manifiestan y, en consecuencia, con la eficacia de la organización. Consideran que la forma de llevar a cabo en

cada organización los procesos de autoridad-liderazgo, interacciones de grupo, relaciones con la comunidad, etc... generan un clima en la institución —roles, expectativas, actitudes— que es muy importante no sólo para el funcionamiento de la misma sino para evaluar su eficacia. De ahí el elevado número de estudios e instrumentos de medida sobre clima que últimamente han aparecido orientados a evaluar la calidad de vida en la escuela, los procesos de interacción y cohesión internos, las percepciones, actitudes y expectativas de los docentes y estudiantes, así como las formas de comunicación y resolución de conflictos.

#### 4.3. Modelos causales

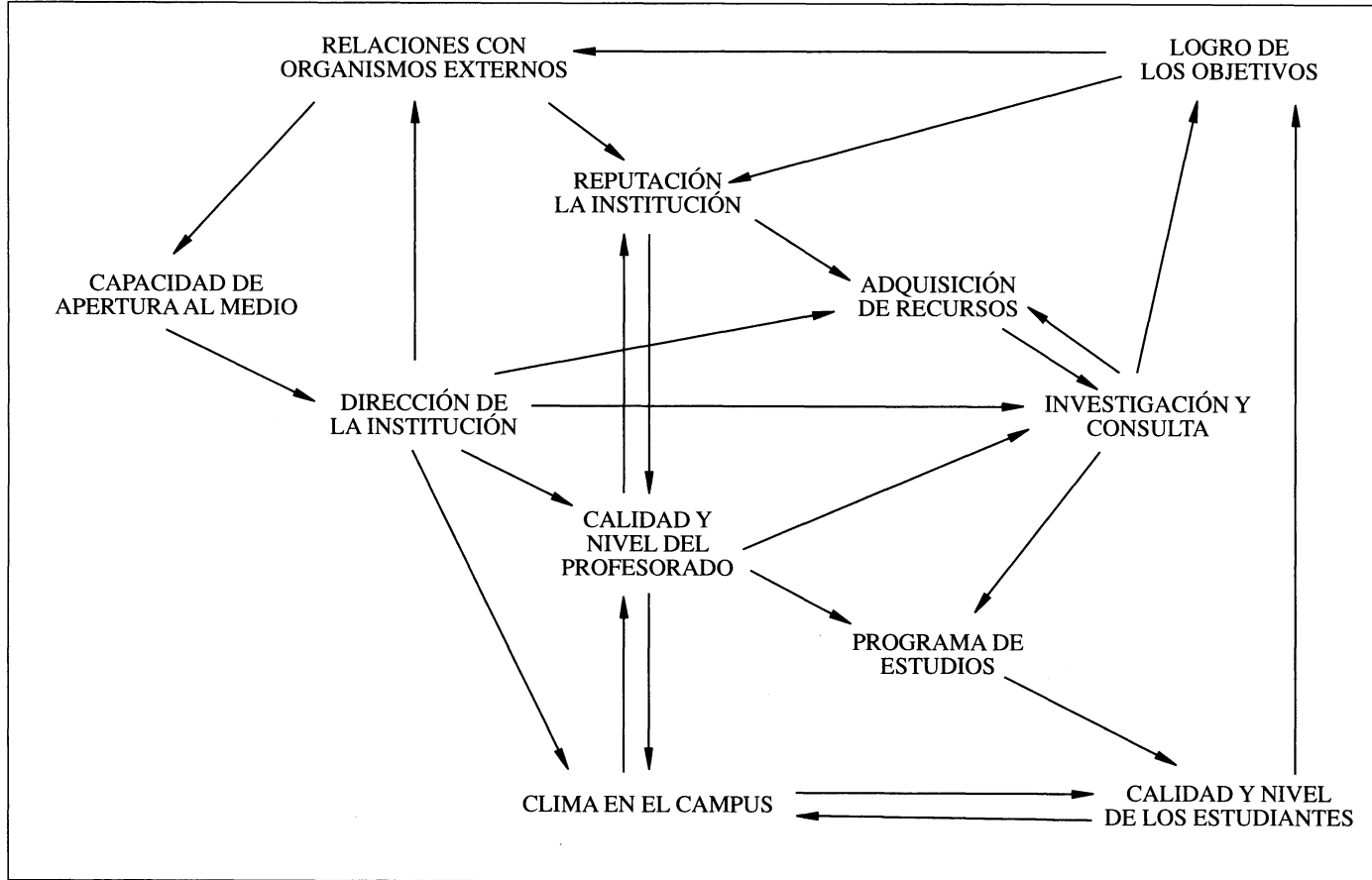
Los modelos anteriores tratan de acercarse al tema de la eficacia organizacional desde dos puntos de vista distintos: los resultados (perspectiva externa) y el funcionamiento de la propia organización (perspectiva interna). Sin embargo esta parcelación resulta artificial ya que difícilmente se puede aislar un tipo de evaluación de la otra. La primera centra su interés en los indicadores externos de eficacia, pero no puede prescindir de las variables de procesos ya que inexorablemente allí se encuentra buena parte de las diferencias. A la segunda le preocupa precisamente aislar las diferencias, pero éstas no pueden ser identificadas al margen de los efectos.

Precisamente con el ánimo de superar las limitaciones de estos enfoques reduccionistas en la actualidad se tiende a unificar los objetivos de evaluación que postulan ambos modelos en una perspectiva integradora, a través, de la cual se trata de analizar las relaciones causa-efecto entre variable relativa a la organización (procesales) y variables de resultados. En esta línea se podrían citar algunos modelos de evaluación (Yorke, 1987; Stöel, 1987) que postulan una interrelación activa entre variables que puede ser expresada y analizada en función de modelos causales en los que las variables relativas a la organización de las instituciones escolares se consideran como intermediarias entre las variables de entrada y las de resultados. Frente a los análisis input-ouput o presagio-producto, la aplicación de este tipo de modelos en la investigación sobre la eficacia de las escuelas constituye una esperanza prometedora de la que ya tenemos entre nosotros algunos ejemplos (De Miguel, 1986; Fuentes, 1988).

#### 4.4. Modelos culturales

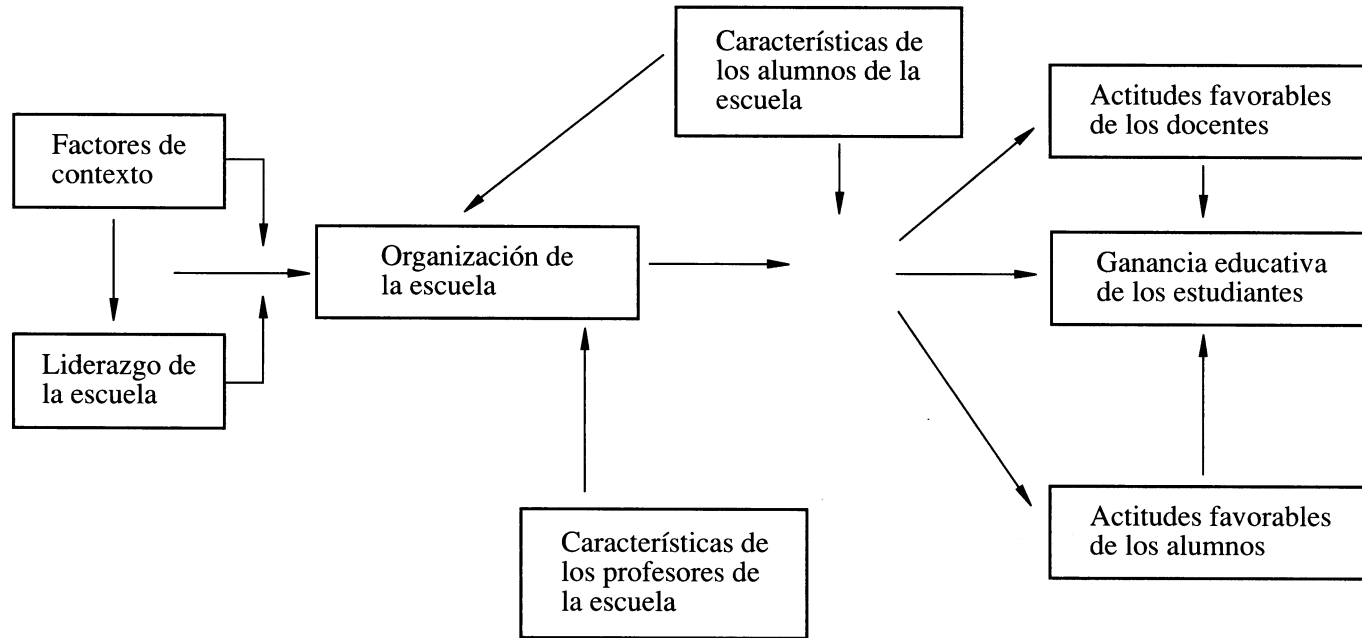
La concepción de las escuelas como sistemas sociales —sociedades en miniatura— ha enfatizado todos los aspectos culturales implícitos en una organización (normas, valores, símbolos, mitos, etc...). Detrás de la estructura formal a partir de la cual se analiza el funcionamiento de una escuela existe toda una dimensión subyacente de carácter cultural que realmente informa todos los subsistemas —ideológico, sociológico, tecnológico— que habitualmente se utilizan en el análi-

MODELO CAUSAL DEL LOGRO INSTITUCIONAL (Yorke, 1987)

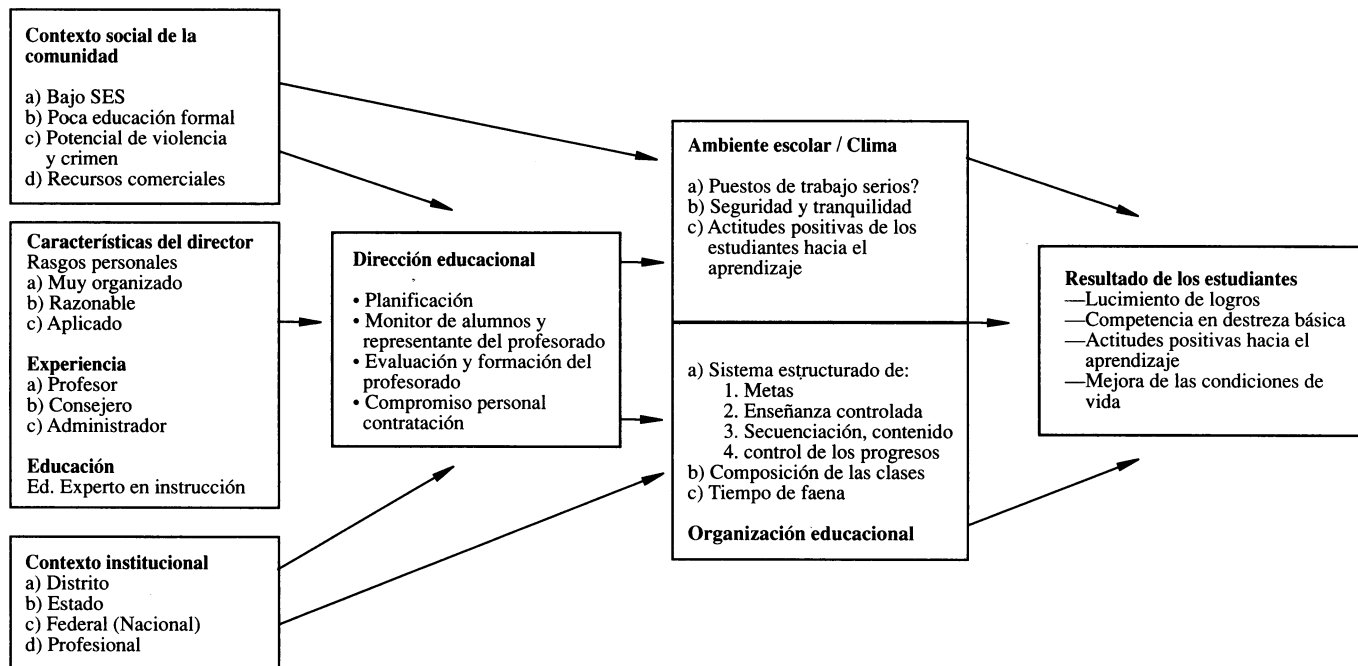




MODELO CAUSAL SOBRE LA EFICACIA DE LAS ESCUELAS  
(Según Stoel, 1987)



MODELO CAUSAL, EN BASE A LOS PROCESOS DE ORGANIZACIÓN  
(Bossert, 1986)



MODELO DE EVALUACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS COMO SISTEMAS CULTURALES  
(Adaptado a partir del modelo tecnocultural de Pérez Velasco, 1984)



sis de las organizaciones educativas. Por ello, si realmente no queremos efectuar análisis descontextualizados, debemos tener presentes los modelos de evaluación de la escuela que parten de perspectivas ecológicas, fenomenológicas, etnográficas,... (Vanderburg, 1982; Woods, 1983; Hamilton, 1986) y que centran sus análisis sobre aspectos que habitualmente no tienen en cuenta los modelos formales —comunicaciones, pensamientos, conductas, interacciones, etc.— utilizando como diseño lo que se conoce como paradigma emergente (Guba y Lincoln, 1985). Una revisión reciente de estos estudios (Erikson, 1987) pone de relieve que se pueden agrupar diversos modelos de evaluación sobre la cultura de las escuelas en tres grandes bloques según consideremos: a) la cultura como elementos de información acerca de los individuos y los grupos dentro de una población, b) cultura como estructuras conceptuales y simbólicas a partir de las cuales construyen la realidad de la escuela los miembros que la integran y c) cultura como conjunto de propósitos y significados diferenciales generados dentro de un grupo concreto en su relación con el entorno social y político. Aunque hasta la fecha existen pocos trabajos al respecto, estas líneas de investigación constituyen una alternativa prometedora que indudablemente aportará en el futuro datos importantes en la evaluación de organizaciones educativas. Según algunos autores (Purkey y Smith, 1983; Greenfield, 1983), el análisis de esta perspectiva puede fundamentar algún tipo de explicaciones sobre la eficacia de las escuelas que no se obtienen a través de los estudios comparativos (ej. diferencias entre escuelas públicas y privadas).

#### **4.5. Modelos centrados en la evaluación de cambio**

Paralelamente a la investigación sobre escuelas eficaces se ha desarrollado la preocupación por los problemas relativos a la introducción en el sistema educativo de programas de innovación y cambio. A medida que desde la investigación se identifican variables o características relacionadas con el éxito, lógicamente la tendencia es implementar tales características en la práctica. Sin embargo la aplicación de estrategias y programas de mejora de la escuela no ha encontrado el éxito esperado, por lo que últimamente se han generado múltiples estudios orientados a estimar los aspectos que facilitan o inhiben la implementación de innovaciones y cambios (Fullan, 1982).

De acuerdo con esta perspectiva, al evaluar las escuelas como organizaciones no se puede prescindir de las estrategias que toda organización introduce para modificar/mejorar su funcionamiento —lo que se ha dado en llamar “el management del cambio”— que en definitiva es toda actividad orientada a promover aquellas características de las organizaciones que tienen que ver con su eficacia. Para muchos ésta es la alternativa hacia la que se deben orientar los modelos de evaluación de las organizaciones en el futuro, ya que supone una integración entre las aplicaciones de la teoría sobre organizaciones a la escuela, el conocimiento práctico de la misma (teoría del management) y de los procesos de innovación y cambio (management del cambio) (Huse, 1975; Baldrige y Deal, 1983; Hoyle y McMahon, 1986).

Este enfoque de la investigación sobre las escuelas supone una perspectiva novedosa opuesta a los clásicos estudios sobre escuelas eficaces. Según algunos de los autores más representativos (Clark, Lotto y Astuto, 1984), existen dos líneas de investigación: *una preocupada por medir el rendimiento del estudiante y otra el grado de adopción de una innovación por la escuela y el sistema escolar*. El objetivo de los investigadores es distinto: unos tratan de identificar las variables de entrada y proceso de la organización que tienen influencia en los resultados del estudiante; otros pretenden averiguar si las escuelas pueden mejorar y, si pueden, cómo pueden hacerlo.

Ante las limitaciones y escasas expectativas a que han conducido todos los estudios sobre escuelas eficaces, la tendencia actual de la investigación busca su alternativa a través del movimiento de mejora de la escuela, tomando como supuestos que las escuelas pueden mejorar gracias a que todos los implicados en su actividad son capaces de introducir cambios positivos en los procesos y procedimientos bajo determinadas condiciones. El objetivo de la investigación busca, precisamente, delimitar estas condiciones.

Entre los modelos de evaluación de las escuelas que utilizan esta perspectiva queremos destacar el elaborado por el Institute for Research on Teaching de la Universidad de Michigan (Schwille y otros, 1986), precisamente porque ha sido diseñado a partir de trabajos empíricos. Dicho modelo parte de los siguientes supuestos:

- a) La síntesis de la literatura sugiere que mejorar la eficacia de una escuela depende de la mejora de la efectividad del maestro en la clase, por tanto debemos identificar cuáles son las variables del aula que tienen más relación con el rendimiento del alumno.
- b) La escuela como una organización social envuelve la actividad del docente en el aula y por tanto facilita o inhibe la efectividad de su función. Así, pues, debemos conocer las variables de las escuelas como organización que condicionan la acción docente.
- c) Finalmente debemos analizar si las estrategias que promueve la política educativa para mejorar la escuela tienen los efectos consiguientes en orden a mejorar las organizaciones y la eficacia o, por el contrario, encuentran resistencia y dificultades en su implementación.

A partir de estos criterios presentan un modelo de evaluación de las instituciones que es ciertamente importante porque integra los tres niveles a los que anteriormente hemos hecho referencia: *la teoría sobre la organización, el análisis de la eficacia desde la práctica y la estimación de la política de cambio*. Ciertamente esta perspectiva en la evaluación de las organizaciones no sólo constituye hoy la alternativa a todo el obsoleto movimiento de las escuelas eficaces sino una esperanza de que la investigación aterrice en la práctica ya que, previamente a toda consideración de resultados, es necesario estimar necesidades, diseñar programas, implementar estrategias prácticas, controlar sus efectos... y, finalmente, evaluar resultados. Esto también significa que aquel investigador que desconoce una realidad difícilmente podrá hacer algo para transformarla.

MODELO CONCEPTUAL PARA EVALUAR EL PROCESO DE CAMBIO DE LAS ESCUELAS  
(Según Institute for Research on Teaching de Michigan)

Schwille y otros, 1986

Estrategias sobre política de cambio	Características de las Organizaciones educativas	Factores de Eficacia de las escuelas	Compromiso del estudiante	Resultados del estudiante	Capital humano para el desarrollo del país
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reestructurar las escuelas</li> <li>• Regular las escuelas</li> <li>• Redistribución de recursos y facilitar incentivos</li> <li>• Dotar la organización y el desarrollo del Staff</li> <li>• Compartir la información entre todos los miembros y reflexionar sobre el trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto profesor-alumno</li> <li>• Jerarquía en el Staff</li> <li>• Acceso a la información</li> <li>• Acceso a los recursos físicos</li> <li>• Relaciones con la comunidad</li> <li>• Agrupamientos según promoción del estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso del docente y las expectativas</li> <li>• Conocimientos y convicciones del docente</li> <li>• Uso de materiales de instrucción por el docente</li> <li>• Supervisión y asistencia técnica a los docentes</li> <li>• Complementariedad con comunidades sociales</li> </ul>			
A	B	C	D	E	F

# UN MODELO PROCESUAL SOBRE MEJORA DE LA ESCUELA

Seashore. Universidad de Harvard, 1987.

## Variables entorno

### CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

- Énfasis en la Organización
- Énfasis en el desarrollo del Staff
- Énfasis instruccional
- Magnitud del cambio
- Énfasis en los procesos

### CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

- Porcentaje de minoría de estudiantes
- Porcentaje de alumnos de bajo estatus social
- Experiencia y estabilidad del equipo de profesores

### FACTORES EXTERNOS

## Proceso de cambio

- Consenso
- Calidad del plan
- Dedicación de la Admón.
- Dedicación del Director
- Dedicación del docente

### ASISTENCIA

- Apoyo a la implementación
- Tiempo disponible
- Asistencia técnica

Copping

Problemas de implementación

## Mejora de resultados

### Niveles

- Estudiante
- Organización
- Enseñanza

Institucionalización

## 5. METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Finalmente debemos analizar cómo los dos apartados anteriormente expuestos —el marco teórico sobre las organizaciones y los modelos de evaluación— se coordinan en la práctica en diseños a realizar con base en una metodología de investigación concreta. Debemos conjugar, por tanto, *la teoría de la organización, el modelo de evaluación y el método de investigación*.

Desde la perspectiva de las teorías nos parece que el enfoque que mejor representa toda la polémica sobre las organizaciones y que, a su vez, ayuda a comprender la evolución que se ha experimentado en este campo es el que clasifica las *organizaciones como sistemas cerrados o abiertos*. Su significación en la elaboración de diseños es crucial, ya que no sólo determina el marco que delimita los fenómenos que se relacionan —clase, escuela, distrito, entorno político...— sino que define el tiempo de supuestos sobre los fines de las organizaciones y las relaciones que se establecen entre los alumnos intervinientes. Es, por otra parte, el criterio que se utiliza para clasificar las teorías de las organizaciones entre tradicionales y modernas, situando las aplicables a la escuela entre estas últimas, como anteriormente hemos señalado.

Desde el campo de la evaluación, tomando como referencia los criterios que utilizan los diversos modelos, se podrían igualmente clasificar los diseños de investigación entre dos polos, según estén determinados por indicadores relativos a la eficacia y eficiencia de las organizaciones o sobre aspectos relacionados con los procesos de transformación y mejora. Los primeros centran su interés en lo que se ha dado en llamar la *Sociología de la regulación* preocupada fundamentalmente por el éxito de la organización desde una perspectiva externa (resultados) e interna (orden social, satisfacción de necesidades, consenso, integración...). Mientras los segundos se preocuparían más por la *sociología del cambio* que sitúa los objetivos de la evaluación en todo lo referente a los conflictos estructurales, modos de actuación, contradicciones o disfuncionalidades internas, potenciación de recursos, emancipación de individuos, etc...

El contraste entre ambas perspectivas determina lo que se *denomina cambio paradigmático en la evaluación de las organizaciones*, que se refleja en una contraposición abierta entre las características asociadas con la eficacia de las organizaciones entre el mundo tradicional y el actual (Astuto y Clark, 1986). De manera resumida se diría que *frente a los criterios de eficiencia, estabilidad, rentabilidad y control* característicos de las evaluaciones clásicas, los indicadores actuales tienden a centrarse sobre las actividades *de ensayo e innovación*, las señas de *identidad/distinción* propias de cada institución, *la variedad de conductas o procesos alternativos internos*, *la competencia y autonomía de cada uno de los miembros y órganos*, *la atmósfera o clima motivador dentro de la organización*, *la atención y valoración de las individualidades* —frente a la visión holística de la organización— y, finalmente, el apostar por la *efectividad* —*eficacia y cambio*— frente a la *eficiencia*.




Por lo que respecta al enfoque metodológico los cambios igualmente han sido importantes durante los últimos años. Frente al paradigma tradicional fundamentado sobre el supuesto de que “toda conducta humana o social puede ser explicada a partir de observaciones”, la visión actual de las ciencias humanas y sociales defiende que el fin de toda investigación es el desarrollo de un cuerpo de conocimientos ideográficos elaborados a partir de hipótesis de trabajo formuladas en base a descripciones analíticas de diferencias y semejanzas de individuos (Guba 1985). El enfrentamiento entre paradigmas de investigación positivista vs. naturalista, metodológica cuantitativa vs. cualitativa, conocimiento nomotético vs. ideográfico, ha constituido el eje de una polémica que ha ocasionado abundante literatura al respecto y sobre la que no queremos insistir —nos hemos ocupado de ella en otro momento (De Miguel, 1987)— dado que los argumentos sobre esta controversia están en la mente de todos.

En esta línea de análisis en relación con la investigación sobre organizaciones se sitúan otros trabajos que igualmente clasifican las diversas corrientes metodológicas en función de criterios similares a los aquí utilizados. Entre ellos cabe destacar el que hemos aportado al hablar de las teorías (Pfeffer, 1982) y el que ahora presentamos elaborado con base en dos de los criterios expuestos anteriormente y que define según sus autores (Burrell y Morgan, 1980; Griffiths, 1983) lo que se ha dado en llamar métodos ortodoxos y neoortodoxos frente a los heterodoxos. En nuestro lenguaje positivistas y neopositivistas frente a interpretativos y críticos.

Perspectiva sobre la organización	Perspectiva metodológica	
	Objetiva	Subjetiva
Sociología de la regulación	Análisis Funcionalista	Análisis Interpretativo
Sociología del cambio	Análisis Estructuralista	Análisis Humanista Radical

Aplicando este tipo de análisis al caso de las organizaciones educativas llegaríamos igualmente a un esquema parecido. Si utilizamos como criterio de clasificación los tres tipos de indicadores a los que anteriormente hemos aludido: *el enfoque teórico* —sistema abierto o cerrado—, *el modelo de evaluación sobre la organización* —entre la eficacia y el cambio— y *el tipo de metodologías de investigación desde las que se abordan*, nos encontraríamos con que los diseños en la evaluación de las instituciones educativas quedarían delimitados en el contexto que se especifica en el siguiente cuadro. No obstante queremos hacer constar que la correspondencia

## DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS (De Miguel, 1988)

Enfoque Técnico sobre las Organizaciones	Objetivos de la Evaluación	Perspectiva Metodológica			Nivel de Análisis
		Positivista	Interpretativa	En la Acción	
Cerrado/ mecanicista  Abierto/ organísmico	Eficacia Eficiencia Liderazgo/ Excelencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecología Escolar y Estudios de poblaciones</li> <li>• Diseños input/output</li> <li>• Diseños jerárquicos</li> <li>• Modelos causales</li> <li>• Estudios longitudinales</li> </ul>			→ Estructural
	Comunicación Imágenes sociales Contextos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios Etnográficos</li> <li>• Análisis de la interacción</li> <li>• Estudios de Antropología cognitiva</li> </ul>		→ Subjetivo
	Cultura Cambio			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios sobre desarrollo de Organizaciones</li> <li>• Evaluación de experimentos</li> <li>• Estudios de seguimiento</li> <li>• Análisis de casos</li> <li>• Investigación cooperativa</li> </ul>	→ Conductual

que se establece en el esquema entre objetivos de la evaluación y tipo de diseño debe entenderse a título general como la más apropiada y/o utilizada pero en modo alguno excluyente.

### 5.1. Diseños explicativos

Se podrían denominar así todos aquellos diseños predeterminados que evalúan las instituciones educativas partiendo de una perspectiva teórica centrada en la sociología de la regulación utilizando preferentemente indicadores de eficacia, eficiencia y liderazgo (excelencia) de la escuela y a su vez metodologías inspiradas en el paradigma cuantitativo. El objetivo último de estos diseños es encontrar relaciones causales y regularidades en un mundo social objetivo —la escuela— usando las herramientas del positivismo.

Hasta la fecha los resultados dentro de esta línea de investigación han sido muy criticados. De una parte, porque los datos no aportaban elementos consistentes para estimar el “efecto” de las escuelas y, de otra, porque las limitaciones metodológicas de los diseños relativizan la mayor parte de conclusiones al respecto. A modo de resumen se podría decir que estos diseños han estado sometidos a un proceso de crítica y evolución definido por los siguientes parámetros:

- Aunque inicialmente la mayor parte de las investigaciones han sido efectuadas a partir de un diseño input-ouput, en la actualidad este tipo de modelo está superado. A pesar de la aportación de síntesis de uno de los trabajos en esta línea (Glasman y Biniaminov, 1981), las limitaciones conceptuales y metodológicas implícitas en este tipo de modelo son tan patentes que hoy no se considera apropiada su utilización (Abalos y al., 1985; Cousins y Leithwood, 1986).
- En un segundo momento los trabajos se centraron sobre diseños comparativos orientados a ubicar a las escuelas según su eficacia ineficacia para posteriormente definir características asociadas en cada caso. Estos trabajos han constituido el objetivo de toda una década —los años setenta— de la investigación educativa, por lo que existen múltiples referencias al respecto (Brookover y al., 1970; Weber, 1971; Armor y al., 1974; Austin, 1978; Brimer, 1978; Rutter, 1979; Madauns y al., 1979; etc...). La mayor parte de los mismos utilizan como técnica el análisis de regresión del rendimiento medio por escuela controlando algunos de los posibles efectos relativos a las variables asociadas a los sujetos, y han supuesto contribuciones importantes aunque no exentas de limitaciones. Algunos de los últimos trabajos críticos al respecto (Clark, Lotto y Astuto, 1984; Willms, 1987) señalan que toda la investigación relativa a detectar escuelas eficaces puede ser cuestionada en los siguientes aspectos: *sesgos en el muestreo, tipos de unidades y niveles de análisis (efectos de agregación), escasa atención y control de variables intervinientes y errores aleatorios, utilización preferente de metodologías*

*blandas*, limitación de los *estudios temporalmente* (escasez de estudios longitudinales) y *problemas derivados de la selección y medida de resultados*. Sin embargo, a pesar de estas críticas, los autores no consideran que ésta sea una vía muerta y hoy, desde diversas perspectivas, se intentan precisar los diseños y buscar procedimientos de medida y análisis más finos que permitan evitar las críticas a las que hemos aludido y diferenciar entre efectos estadísticos y substantivos. (En esta línea son recomendables los trabajos de Aitkin y Longford, 1986; Raudenbush 1986; Raudenbush y Bryk, 1987; Mandeville, 1987).

- Algo parecido ha sucedido igualmente con los modelos jerárquicos de análisis de la varianza. Habitualmente éste ha sido el sistema de controlar el efecto de las escuelas en la investigación experimental, pero los diseños se han efectuado con un solo nivel, lo que ha generado problemas de inferencia. La alternativa actual son *los modelos jerárquicos multiniveles* (Burtein, 1980; Cooley, Bond y Mao, 1981; Randenbush y Bryk, 1986) ya que permiten separar la varianza dentro de la escuela y simultáneamente estimar los efectos de los factores que determinan la varianza para cada escuela, no sólo en términos medios sino a partir de relaciones estructurales dentro de las escuelas. Parten de una media del rendimiento general y determinados parámetros estructurales que caracterizan la igualdad en la distribución del rendimiento entre las escuelas. Las variaciones de estos resultados en el nivel de una escuela es explicado como una función de las características específicas de esa escuela. A pesar de su proximidad con los análisis de regresión multiniveles, en este caso, la distinción entre varianza paramétrica y varianza muestral es fundamental para utilizar este tipo de diseños.
- Finalmente debemos señalar que la alternativa más esperanzadora dentro de la vía positivista son los diseños elaborados a partir de modelos causales. Cualquier tipo de modelo que se utilice para evaluar la escuela persigue una finalidad explicativa. Ahora bien, tal finalidad no se garantiza a no ser que el modelo permita verificar relaciones causales entre variables. Como todos sabemos, las limitaciones clásicas de la metodología correlacional en este campo hoy intentan ser superadas a través de modelos estructurales que permiten no sólo hipotetizar relaciones entre variables distintas sino también verificar su direccionalidad a fin de comprobar relaciones causa-efecto. Su utilidad en la investigación del tema que nos ocupa no creo que necesite mayor justificación y sobre ella se viene insistiendo últimamente. Es de esperar que el balance de esta década nos ofrezca trabajos en esta línea, especialmente cuando su utilización incorpora la dimensión temporal, como ya hemos puesto de relieve anteriormente en el III Seminario de Modelos (Rodríguez Espinar, 1985; De Miguel, 1985).

## 5.2. Estudios interpretativos

Existen varias razones que han impulsado últimamente la utilización de este tipo de estudios en la evaluación de las escuelas. De una parte, la aplicación de las corrientes interpretativas (fenomenológicas, antropológicas, etnográficas, interaccionistas, etc...) a la comprensión de los procesos escolares ha puesto de relieve el significado que dentro de todo programa de evaluación de una organización tienen los aspectos relacionados con *la comunicación interna entre los miembros, el análisis de los contextos de la organización, el estudio de las imágenes o representaciones sociales sobre la misma*, así como los demás aspectos relacionados con su funcionamiento interno. De otra parte, el tema de *la cultura de la escuela*, puesto de relieve desde las teorías sobre organizaciones, ha propiciado igualmente estudios intensivos frente a los extensivos en un afán de buscar interpretaciones más que verificaciones. Todo ello unido al auge que ha tomado el paradigma cualitativo durante los últimos años explica el desarrollo que esta corriente ha tenido recientemente (Dale, 1973; Hargreaves, 1982; Deal y Kennedy, 1982-1983).

Desde un punto de vista global se podría decir que este tipo de estudios investiga los procesos internos de la escuela desde la perspectiva de *la sociología de la regulación y la cultura de las organizaciones partiendo de una metodología interpretativa*. De ahí que muchos de los temas a investigar coinciden con los tópicos de los análisis cuantitativos —sólo que son analizados desde otra óptica. Las diferencias son notables en relación con los supuestos en que se fundamenta la investigación, las concepciones sobre el diseño, las técnicas de recogida de información y el análisis de datos. Todo ello queda resumido en lo que actualmente se denomina *paradigma emergente* (Schwartz y Ogilvy, 1979; Guba y Lincoln, 1985) en el que se integra armoniosamente las concepciones teóricas y metodológicas derivadas del enfrentamiento entre positivistas y naturalistas.

Hasta la fecha no se han efectuado análisis valorativos de las contribuciones de este tipo de estudios a la evaluación de la escuela, ni sobre los problemas teóricos y metodológicos que implica la utilización de estos diseños en la evaluación de las escuelas. Cuando se alude a su problemática se hace con carácter general, sin apenas hacer referencia al caso de las organizaciones. Por el contrario, sí existen revisiones sobre las aportaciones en temas puntuales e, igualmente, trabajos en los que se intenta potenciar la integración de métodos positivos e interpretativos (Kritek, 1986; Viechnicki y Feitler, 1987). No obstante cabe señalar que los estudios etnográficos, interaccionistas y de antropología cultural parecen los más apropiados para ser utilizados en la evaluación de los procesos internos a la organización escolar y de los que cabe esperar, a corto plazo, contribuciones importantes (Jacob, 1987).

## 5.3. Diseños en la acción

La tendencia actual a orientar la investigación educativa hacia este tipo de

estudios se justifica a partir de la siguiente frase: “*buenos diseños no cambian las escuelas*”. Por ello frente a toda evaluación centrada sobre eficacia hoy interesa investigar la problemática asociada con los procesos de innovación y cambio en la escuela, es decir, identificar los factores que facilitan o inhiben su propio desarrollo. De ahí que la investigación más reciente se ocupa, fundamentalmente, del desarrollo de las escuelas como organizaciones.

Ahora bien, la aplicación de la teoría y métodos del desarrollo organizacional a la escuela nos sitúa en un paradigma de investigación de *carácter tecnológico* en el que las teorías se validan en la medida en que sirven para transformar la práctica. En consecuencia los objetivos de los diseños no buscan verificar relaciones, *sino evaluar los cambios*, así como toda la problemática que gira en torno a la misma: *delimitación de necesidades de la organización, elaboración de programas de intervención, planificación de estrategias de implementación, análisis de dificultades* (resistencias), *valoración de costos, evaluación de cambios*, etc... La metodología de trabajo es la habitualmente conocida como investigación en la acción: (Analizar, Planificar, Implementar/Observar y Reflexionar) (Clark, 1972; Quinn, 1980; Hayns y al., 1986).

En esta línea se han ensayado numerosas estrategias y programas de cambio asociados con la mejora del clima de clase, la figura del director como líder y motor de la innovación, el desarrollo profesional de los docentes, la actuación de expertos dentro de la institución, la selección de un staff competente, la intensificación de políticas de incentivos y autonomía, la potenciación de servicios de consulta y apoyo, la incorporación de los padres y la comunidad a las tareas de la escuela, el incremento de la evaluación y la monitorización del alumno, el fomento de altas expectativas en el staff y los miembros de la escuela, la mejora de las relaciones en los procesos de aula, etc... Al mismo tiempo que se estiman sus efectos desde perspectivas de *Evaluación de Programas de Desarrollo* (PDE). Este tipo de metodología parte de una *teoría como marco* para definir necesidades, programas, intervenciones y evaluaciones, al mismo tiempo que utiliza una metodología en la acción basada sobre criterios de efectividad organizacional.

A partir de estos diseños específicos para evaluar el desarrollo organizacional ya se cuenta con resúmenes de investigación (Berman y McLaughlin, 1975; Fullan, 1982; Gottfredson y Gottfredson, 1987) que ponen de relieve el papel de alguna de las estrategias citadas en los procesos de cambio de las escuelas, así como las dificultades comunes que se oponen a la implementación de programas.

Finalmente cabe señalar que aunque esta línea de investigación y evaluación de programas se sitúa dentro del marco conocido como desarrollo organizacional, desde un punto de vista práctico los diseños adoptan todas las modalidades características de la investigación en la acción —investigación cooperativa, estudios de seguimiento, investigaciones experimentales y ex post facto, estudios de simulación y análisis de casos...— y por tanto cabe en ellos tratamientos cuantitativos y cualitativos. Lo característico es su enfoque conductual, centrado en el contexto de la aplicación y orientado a evaluar los cambios.

A modo de resumen, el análisis que hemos efectuado nos ha permitido estimar que la investigación sobre las instituciones educativas no puede entenderse al margen de las teorías sobre las organizaciones. Igualmente hemos podido constatar que los cambios en los paradigmas de investigación han ampliado el campo metodológico de la evaluación de las escuelas. A partir de la conjunción de estas dos perspectivas —teoría y metodología— surgen los nuevos diseños de investigación sobre evaluación de las instituciones educativas, a los que nos hemos querido acercar en este trabajo. En esta ocasión hemos pretendido realizar un análisis global que nos permitiera justificar la evolución experimentada en relación con los objetivos y métodos de evaluación de las escuelas, de manera que pueda constituir como marco a los trabajos que se desarrollan en el presente Seminario, dejando para otro trabajo futuro el estudio específico de los diseños sobre procesos de mejora y cambio de las organizaciones escolares, dada su importancia y actualidad para la transformación del sistema educativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABALOS, J. y al.: Statistical methods for selecting merit schools en *Annual Meeting of American Educational Research Association*. Chicago, 1985.
- AITKIN, B. y LONGFORD, N.: "Statistical modelling issues in school effectiveness studies" en *Journal of Royal Statistical Society*, 149, 1986.
- AL-KHALIFA, E.: "Can educational management learn from industry" en HOYLE, E. y McMAHON, A. (Ed.): *The management of schools*. London, Kogan Page, 1986.
- ASTUTO, T. y CLARK, D.: Adviening effective schools, en HOYLE, E. y McMAHON, A.: *The management of schools*. London, Kogan Page, 1986.
- AUSTIN, G. y GABER, H.: *Research on exemplary schools*. New York, Academic Press, 1985.
- BALDRIDGE, V. y DEAL, F. (Eds.): *The dynamics of organizational change in organization*. California, McCutcheon, 1983.
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M.: *Federal Programs Supporting Educational Change*. Santa Mónica, Rand Corporation, 1975.
- BIDWELL, C.: "The school as formal organization" en MARCH, J. (Ed.): *Handbook of organizations*. Chicago, Rand-McNally, 1965.
- BIDWELL, C. y ABERNATHY, D.: *Structural and behavioral theories of organizations: A bibliographic review*. Chicago, Departament of Education, 1979.
- BLAU, P. y SCHOENHERR, R.: *The structure of organizations*. New York, Basic Books, 1971.
- BOLMAN, L. y DEAL, T.: *Modern approaches to understanding and managing organizations*. London, Jossey-Bass, 1984.
- BORICH, G. (Ed.): *Evaluating educational programs and products*. Englewood Cliffs, Educational Technology, 1974.

- BOSSERT, S.: Instructional management en Hoyle y McMahon (Ed.): *The management of schools*. London, Kogan Page, 1986.
- BOYAW, N.: "Administration of Educational Institutions" en MITZEL, H. (Ed.): *Enciclopedia of Educational Research*. London, McMillan, 1982.
- BURRELL, G. y MORGAN, G.: *Sociological paradigms and organizational analysis*. London, Heinemann Educational Books, 1980.
- BURSTEIN, L.: "The analysis of multinivel data in educational research and evaluation" en *Review of Research in Education*, n.º 8, 1980.
- CAMERON, K. y WHETTEN, D. (Eds.): *Organizational effectiveness a comparison of multiple models*. New York, Academic Press, 1983.
- CARNALL, C. A.: *The evaluation of organizational change*. London, Gower, 1982.
- CLARK, D., LOTTO, L. y ASTUTO, T.: "Effective schools and school Improvement" en *Educational Administration Quarterly*, vol. 20, 3, 1984.
- CLARK, P.: *Action research and organizational change*. Londres, Harper, Gower, 1982.
- COHEN, M., MARCH, J. y OLSEN, J.: "Garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly*, 17, 1972.
- COOLEY, D., BOND, LI. y MAO, B.: "Analysing multilevel data" en BERK, R. (Ed.): *Educational Evaluation methodology: the state of the art*. Baltimore, John Hopkins University, 1981.
- COUSINS, J. B. y LEITHWOOD, K.: "Current empirical research on evaluation utilization" en *Review of Educational Research*, 56, 3, 1986.
- DALE, R.: "Phenomenological perspectives in the sociology of the school" in *Educational Review*, 25, 3, 1973.
- DEAL, T. y KENNEDY, A.: "Culture: A new look through old lenses" in *Annual Meeting American Educational Research Association*, Montreal, 1983.
- : *Corporate cultures*, Addison-Wesley, Reading, Mas, 1982.
- DE MIGUEL, M.: "Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales" en *Revista de Investigación Educativa*, n.º 6, 1985.
- : *Paradigmas de la Investigación Educativa*. Bilbao, Actas de II. Congreso Mundial Vasco, 1987.
- DE MIGUEL, M. y al.: *Preescolarización y Rendimiento Académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid, C.I.D.E., 1987.
- EDMONS, R.: *Programs of school improvement: An overview*. Washington, D. C. National Institute of Education, 1982.
- ERICKSON, F.: "Conceptions of school culture: An overview" en *Educational Administration Quarterly*, vol. 23, 4, 1987.
- FREDERICK, J. y CLAUSET, K.: A comparison of the mayor algorithms for measuring school effectiveness en *Annual Meeting of American Educational Research Association*. Chicago, 1985.
- FREIBERG y KNIGHT: "External influences on school climate". *American Educational Research Association*. Washington, 1987.



- FREIBERG, H. J.: A classroom process researcher's view of school effectiveness research en *American Educational Research Association*. Washington, 1987.
- FUENTES, A.: *Procesos funcionales y Eficacia de la Escuela. Un modelo causal*. Madrid, Universidad Complutense, 1988.
- FULLAN, M.: *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press, 1982.
- FULLAN, M. y MILES, M.: "O. D. in schools" en BURKE, W. (Ed.): *The cutting edge: current theory and practice in O. D.* California, University Press, 1978.
- FULLAN, M.; MILES, M. y TAYLOR, G.: "Organization development in schools: The state of the art" en *Review of Educational Research*, 50, 1980.
- FULLER, B.: "What school factors raise achievement in the third world?" en *Review of Educational Research*, 57, 1987.
- GLASMAN, N. y BINIAMINOV, I.: "Input-Ouput analysis of schools" en *Review of Educational Research*, 51, 1981.
- GOODMAN, P. y PENNING, J. (Eds.): *New perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass, 1977.
- GOOTTFREDSON, G. y GOTTEFREDSON, J.: *Using organizational development to improve school climate*. Baltimore, Johns Hopkins University, 1987.
- GRAY, H.: *The school as an organization*. London, Deanhouse, 1985.
- GRENN, Th.: "Excellence, equity and equality", en SHULMAN, L. y SYKES, G.: *Handbook of teaching and policy*. New York, Longman, 1983.
- GRENNFIELD, T.: "Theory about organizations: a new perspectives and its implications for schools", en HUGHES, (Ed.): *Administering Education: International Challenge*. London, Athlone Press, 1975.
- GREENFIELD, T.: "Against group mind: An anarchiste theory of organization", en RATTRAY-WOOD (Eds.): *Reflective readings in educational administration*. Australia, Deakin University Press, 1983.
- GRIFFTHS, E.: "Evolution in reseach and theory: A study of prominent researchs", en *Educational Administrative Quarterly*, 19, 2, 1983.
- GUBA, E.: "The context of emergent paradigm research", en LINCOLN, J.: *Organizational theory and inquiry*. London, Sage, 1985.
- GUZZETI, B.: *Report on instruments for measuring school effectiveness*. Colorado, Mid-Continent Regional Educational Laboratory, 1983.
- HALL, G.: The principal's role in setting school climate, en *American Educational Research Association*. Washington, 1987.
- HAMILTON, S.: Indicators of school effectiveness: schooling outcomes in ecological perspective. *Annual Meeting American Educational Research Association*. San Francisco, 1986.
- HANDY, Ch.: *Taken for granted? Understanding schools as organizations*. London, Longman, 1984.
- HANSON, E. y BROW, M.: A contingency view of problem solving in schools in *Educational Administration Quarterly*, 13, 1977.

- HARGREAVES, D.: *The challenge for the comprehensive school*. New York, Routledge, Kegan Paul, 1982.
- HARNISCH, D.: "Characteristics associated with effective public High Schools", en *Journal of Educational Research*, 8, 1987.
- HAYNES, N. y al.: *School development program*. New Haven, Yale University, 1986.
- HIGH, R. y ACHILES, C.: Principal influence in instructionally effective schools, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, 1986.
- HOYLE, E.: The study of schools as organizations, in BUTCHER, H. y PONT, H. (Eds.): *Educational Research in Britain*. London, ULP, 1973.
- HOYLE, E. y McMAHON, A. (Eds.): *The management of schools*. London, Kogan Page, 1986.
- HUSE, E.: *Organization development and change*. St. Paul, West Publishing, 1975.
- JACOB, E.: "Qualitative research traditions: A review", in *Review of Educational Research*, 57, 1987.
- KEELY, M.: "A social justice approach to organizational evaluation", en *Administrative Science Quarterly*, 22, 1978.
- KRITEK, W.: School culture and school improvement, en *Annual Meeting of American Educational Research Association*. San Francisco, 1986.
- LAWLER, E.; NADLER, D. y CAMMANN, C. (Eds.): *Organizational Assesment*. New York, Viley-Sons, 1980.
- LAWRENCE, P. Y LORCH, J.: *Organization and Enviroment*. Boston, Harvard University, 1967.
- : *Developing organizations: diagnosis and accion*. London, Addison-Wesley, 1969.
- LINCOLN, Y. (Ed.): *Organizational theory and inquiry*. London, Lage, 1985.
- LINCOLN, Y. Y GUBA, E.: *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage, 1985.
- MACKENZIE, D. E.: "Research for school improvement: An appraisal of some recent trends", en *Educational Researcher*, 12, 1983.
- MANDEVILLE, G.: On the identification of effective and ineffective schools, en *American Educational Research Association*. Washington, 1987.
- MARCH, J. y OLSEN, J.: *Ambiguity and choice in organizations*. Norway, Bergen, 1976.
- MATTHEW, R. y TONG, S.: *The role of the deputy head in the comprehensive school*. London, Ward Lock, 1982.
- MCCARTY, J. y HUDSON, S.: Formative and Sumative approachers to effectiveness indicators, en *Annual Meeting American Educational Research Association*, Washington, 1987.
- MEYER, M. y al.: *Enviroments and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass, 1988.
- MEYER, J. y ROWAN, B.: Notes on the structure of educational organizations, en *Annual Meeting of the American Sociological Association*. San Francisco, 1975.

- MILLER, R.: Evaluating institutional quality: Some ways and some problems. *American Association for Higher Education*. 1987.
- MORGAN, G.: "Paradigms, metaphors and puzzle-solving in organizational theory", in *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, 1980.
- NADLER, A.: "Role of models in organizational assessment" in LAWLER, J. al (Eds.): *Organizational Assessment*. New York, Wiley-Sons, 1980.
- NAVARRO, R. y al.: The art of becoming and instructional leader, in *Annual Meeting American Educational Research Association*. San Francisco, 1986.
- OUCHI, W.: *Theory Z*. New York, Avon Book, 1981.
- PÉREZ VELASCO, V. M.: *El modelo tecnocultural*. Actas del I. Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Madrid, 1984.
- PETERS, T. y WATERMAN, R.: *In search of excellence*. New York, Harper-Row, 1982.
- PFEFFER, J.: *Organizations and organization Theory*. Boston, Pitman, 1982.
- PURKEY, S. y SMITH, M.: "Effective schools: A review". *The elementary school journal*, 83, 1983.
- QUINN, J. B.: *Strategies for change*. Homewood, I. Irwin, 1980.
- RANDENBUSH, S. y BRYK, A.: "A hierarchical model for studying school effects", en *Sociology of Education*, 59, 1986.
- RANDENBUSH, S. y BRYK, A.: Quantitative model for estimating teacher and school effectiveness, *Center for student testing, evaluation and standars*. New Jersey, Princeton, 1987.
- RANDENBUSH, S.: *Educational Applications of hierarchical models: a review*. Michigan, Foundation Spencer University, 1987.
- RATSOY, E.: "Assessing effectiveness in educational organizations", en *Canadian Administrator*, 23, 3, 1983.
- REED, D.; FERMAN, G. y GOUGEON, Th.: Social control and the qualitative and quantitative, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, 1987.
- REYNOLDS, D.: "The search for effective schools", en *School organization*, Vol 2, 3, 1982.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: "Modelos de investigación sobre rendimiento académico. Problemática y resultados". En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 3, 6, 1985.
- RUTTER, M.: School effects on pupil progress: research findings and policy implications en SCHULMAN, L. y SYKES, G. (Eds.): *Handbook of teaching and policy*. New York, Longman, 1983.
- SCHWARTZ, P. y OGILVY, J.: *The emergent paradigm*. Nenlo Park, C. A. Stanford, S. R. I., 1979.
- SCHWILLE, J. y otros: *Recognizing, fostering and modeling the effectiveness of schools as organizations in third world countries*. Michigan, Institute for Research on Teaching, 1986.

- SCOTT, W.: *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1981.
- SCOTT, R.: "Theoretical perspectives", en MEYER, M. y al. (Eds.): *Enviroments and organizations*. San Francisco, Jossey-Bass, 1980.
- SEASHORE, K.: *A causal model of the improvement process in urban high schools*. Boston, Center for Study Research, 1987.
- SHEDLING, A.: "New lenses for viewing elementary schools", en *Phi Delta Kappan*, n.º 2, 1986.
- SCHOEMOKER, J. y FRASER, H.: "What principals can do: some implications from studies of effective schooling", en *Phi Delta Kappan*, 63, 1987.
- STINCHCOMBE, A.: "Social structure and organizations", en MARCH, J. (Ed.): *Handbook of organizations*. Chicago, Rand McNally, 1960.
- STEERS, R.: "Problems in the measurement of organizational effectiveness". *Administrative Science Quarterly*, 20, 1975.
- STOEL, W.: Characteristics of effective secondary schools in the netherlands, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Washington, 1987.
- TAYLOR, B.: How y why successful elementary principals address strategia issues, en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, 1986.
- VAN DE VEN, A. y FERRY, D.: *Measuring and assesing organizations*. New York, Wiley, 1980.
- VANDEBURG, D.: "Hermeneutical phenomenology in the study of educational administration", en *Journal of Educational Administration*, 20, 1, 1982.
- VIECHNICKI, K. y FEITLER, F.: Multiple perspectives on evaluating school reform. *Annual Meeting American Educational Research Association*. Washington, 1987.
- WEICK, K. E.: "Educational organizations as loosely coupled systems", en *Administrative Science Quarterly*, 21, 1976.
- WILLMS, D.: "Differences between scottish education authorities in their examination a Hainment", en *Oxford review of education*, vol. 13, 2, 1987.
- WINPELBERT, R.; TEDDLIE, Ch. y STINGFIELD, S.: "Sensitivity to context: the past and future of effective schools research", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 25, 1, 1988.
- WOODS, P.: *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London, Routledge y Kegan, 1983.
- YORKE, D.: "Indicators of institutional achievement: some theoretical and empirical considerations", en *Higher Education*, vol. 16, n.º 1, 1987.