

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

**DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE UNA  
COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO Y LA  
IMPLICACIÓN DE SUS ESTUDIANTES Y DOCENTES**

**Autor: Iker Ros Martinez de Lahidalga**

Directores:  
Joaquín Gairín Sallán  
Javier Goikoetxea Piérola

Vitoria, 9 de Enero de 2012



**DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE UNA  
COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO Y LA  
IMPLICACIÓN DE SUS ESTUDIANTES Y DOCENTES**



eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea



PROGRAMA DE DOCTORADO: “PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA  
EDUCACIÓN Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS”

DEPARTAMENTO: DIDACTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE UNA  
COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO Y LA  
IMPLICACIÓN DE SUS ESTUDIANTES Y DOCENTES**

Autor:

Iker Ros Martinez de Lahidalga

Directores:

Joaquín Gairín Sallán

Javier Goikoetxea Piérola

*Tell me and I forget  
Teach me and I remember  
Involve me and I learn*

*(Benjamin Franklin)*

*A mi mujer Lidia,  
a nuestros dos hijos (Jon y Naroa)  
y a nuestras familias*



## **AGRADECIMIENTOS**

La finalización del largo periodo de trabajo y esfuerzo que ha supuesto la realización de esta tesis doctoral se presenta como un momento personal de enorme alegría.

Resulta inevitable en este instante recordar a todos aquellos que con su apoyo, conocimientos y esfuerzo compartido han hecho posible que este trabajo sea una realidad. No puedo evitar el deseo de compartir este momento feliz con todos y cada uno de ellos. Aunque pienso que las palabras no son capaces de reflejar la inmensa gratitud que siento hacia ellos, quisiera con estas líneas rendir un homenaje:

A los Doctores D. Joaquín Gairín y D. Javier Goikoetxea, Catedráticos de Didáctica y Orientación Escolar de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad del País Vasco, por su apoyo a lo largo de la dirección de este estudio, la excelencia de sus aportaciones y su incansable trabajo. El significado de la palabra maestro cobra sentido en su persona, representando para mí todo un modelo tanto desde un punto de vista profesional como desde el punto de vista humano.

A los miembros del equipo de investigación EDO que participaron en la primera fase, y muy en especial a Dña. Begoña Tellería, D. José Antonio Ibarrola, Dña. Pilar Aristizabal y Dña. Carmen Armengol.

A los componentes del grupo de investigación PSIKOR, en especial a D. Alfredo Goñi, D. Guillermo Infante y Dña. Arantza Rodriguez por sus sugerencias y la gran ayuda en la parte metodológica y cuantitativa de este estudio. Sin sus conocimientos expertos y apoyo incondicional no habría sido posible la realización de este trabajo. A pesar de sus muchas ocupaciones, nunca recibí una respuesta negativa en prestar su colaboración y su tiempo.

A todos los centros, docentes y estudiantes que colaboraron en la investigación y que gracias a ellos esta Tesis es una realidad. Agradezco enormemente su participación e interés en la realización del cuestionario. A pesar de lo apretado de sus agendas lograron encontrar los huecos suficientes para participar en la investigación. Mi más especial agradecimiento a la directora de la cooperativa de trabajo asociado, Dña. Isabel



Orbañanos y a los dos coordinadores de la investigación en el centro, D. Etorre Barbeito y D. Borja Osante.

A la familia de mi mujer y mi propia familia, por el cariño recibido desde siempre y, en particular, durante la realización de esta tesis. La responsabilidad y el trabajo bien hecho han sido unos valores siempre presentes que me han conducido a disfrutar de la realización de este estudio.

Finalmente y de manera muy especial, agradezco a mi esposa Lidia la paciencia y el apoyo recibido durante estos años de elaboración de la tesis. Su comprensión cuando las horas dedicadas a este estudio nos quitaban momentos que podíamos compartir juntos y la fortaleza que proporcionaban sus ánimos no son más que dos ejemplos dentro de otros muchos momentos que, al igual que la sensación de gratitud que siento, son difícil expresar tan sólo con palabras.

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

*PARTE I. MARCO TEÓRICO*

CAPÍTULO 1. DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	9
--	---

1. Desarrollo organizacional.....	9
1.1. Perspectiva histórica.....	9
1.2. Definición.....	9
1.2.1. Concepto de desarrollo organizacional.....	9
1.2.2. Objetivos del desarrollo organizacional.....	10
1.2.3. Etapas del desarrollo organizacional.....	10
1.3. Modelos del desarrollo organizacional.....	11
1.3.1. Modelos relacionados con alteraciones del comportamiento.....	11
1.3.2. Modelos relacionados con alternaciones estructurales.....	12
1.3.3. Modelos de Diagnóstico organizacional.....	12
1.3.4. Modelos generales para el diagnóstico organizacional.....	13
1.4. Cambio y desarrollo organizacional de los centros educativos.....	14
1.4.1. Cambio organizacional en las instituciones educativas.....	15
1.4.2. Corrientes del cambio para el estudio de las instituciones educativas.....	17
1.4.3. Desarrollo organizacional en las instituciones educativas.....	22
1.4.4. Modelos de diagnóstico organizacional en las instituciones educativas.....	28
1.4.5. Estudios sobre cambio y desarrollo organizacional de los centros educativos.....	30
1.5. La necesidad de medir el desarrollo organizacional de los centros educativos.....	32
1.6. La posibilidad de medir el desarrollo organizacional de los centros educativos.....	35
1.6.1. Enfoques biográfico-narrativos.....	35
1.6.2. Modelos evolutivos y las teorías de los estadios como recursos útiles para describir las fases del desarrollo organizacional.....	37
1.6.3. La organización que aprende como un estadio superior del desarrollo organizacional.....	39
2. Modelo del desarrollo organizacional de los centros educativos.....	41
2.1. Definición.....	41
2.2. Estructura interna del desarrollo organizacional de los centros educativos.....	44
2.2.1. Historia Institucional.....	45
2.2.2. Cultura Institucional.....	45
2.2.3. Liderazgo Transformacional.....	46
2.2.4. Cultura Colaborativa.....	47
2.2.5. Misión y Visión.....	48
2.2.6. Estructuras de Participación.....	49
2.2.7. Aprendizaje organizativo.....	49
3. Síntesis.....	51

CAPÍTULO 2. IMPLICACIÓN ESCOLAR.....	54
--------------------------------------	----

1. Implicación con el centro escolar.....	57
1.1. Sentimiento comunitario.....	57
1.2. Implicación o compromiso del estudiante.....	60
1.2.1. Definición de la implicación escolar.....	60
1.2.2. Evolución histórica del constructo de la implicación del estudiante.....	63
1.2.3. Enfoques de investigación sobre la implicación del alumnado.....	79
1.3. Implicación del docente.....	81
1.4. Desafección.....	83
1.5. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación con el centro escolar.....	83
2. Modelo de la implicación escolar.....	84
2.1. La dimensión psicológica, emocional o afectiva: la identificación con la escuela.....	84
2.2. La dimensión conductual: la participación en el centro escolar.....	86
2.3. La dimensión cognitiva.....	87
3. Síntesis.....	88

<b>CAPÍTULO 3. COOPERATIVAS DE TRABAJO ASOCIADO DE DOCENTES.....</b>	<b>91</b>
<b>1. Cooperativismo, el modelo cooperativo y las cooperativas.....</b>	<b>91</b>
1.1. Fundamentación teórica del cooperativismo.....	92
1.2. Perspectiva histórica.....	92
1.3. Movimiento cooperativo español.....	93
1.4. Las cooperativas.....	94
1.4.1. Concepto.....	94
1.4.2. Tipos de cooperativas.....	94
<b>2. Cooperativas de enseñanza.....</b>	<b>96</b>
2.1. Modelo cooperativo aplicado a la educación.....	96
2.2. Antecedentes históricos de las cooperativas de enseñanza.....	97
2.3. Tipología actual de cooperativas de enseñanza.....	101
2.3.1. Cooperativas de Trabajo Asociado en la educación.....	102
2.3.2. Sociedades cooperativas de padres y madres.....	103
2.3.3. Cooperativas de discentes mayores de edad.....	103
2.3.4. Cooperativas de discentes menores de edad. (Educativas).....	103
2.3.5. Cooperativas de servicios.....	104
2.3.6. Cooperativas integrales.....	104
2.4. Situación actual de las cooperativas de enseñanza.....	104
<b>3. Cooperativas de enseñanza de trabajo asociado.....</b>	<b>106</b>
3.1. Modelo de cooperativa de trabajo asociado aplicado a la educación.....	106
3.2. Evolución de las cooperativas de trabajo asociado en la enseñanza.....	106
<b>4. Síntesis.....</b>	<b>107</b>

*PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO*

<b>CAPÍTULO 4. MÉTODO.....</b>	<b>108</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>108</b>
<b>2. Problema de investigación.....</b>	<b>108</b>
<b>3. Diseño de la investigación.....</b>	<b>110</b>
3.1. Diseño.....	112
3.1.1. Primera fase, planificación.....	112
3.1.2. Segunda fase, desarrollo del trabajo de campo.....	113
3.1.3. Tercera fase, análisis e interpretación de la información.....	114
3.1.4. Cuarta fase o fase informativa.....	115
3.2. Estrategia metodológica.....	116
3.3. Contexto de la investigación.....	122
3.4. Población y selección de la muestra.....	126
3.5. Aplicación del cuestionario.....	129
<b>4. Participantes.....</b>	<b>131</b>
4.1. Muestra total de centros.....	132
4.2. Estudiantes.....	135
4.3. Profesorado.....	139
<b>5. Objetivos.....</b>	<b>143</b>
<b>6. Hipótesis.....</b>	<b>144</b>
<b>7. Relevancia de los objetivos e hipótesis.....</b>	<b>147</b>
<b>8. Variables e instrumentos de medida.....</b>	<b>151</b>
8.1. Variables sociopersonales.....	152
8.1.1. Variables sociopersonales del alumnado.....	153
8.1.2. Variables sociopersonales de los docentes.....	153
8.2. Tipologías de centro.....	154
8.3. El desarrollo organizacional.....	154
8.3.1. Las dimensiones del desarrollo organizacional.....	154
8.3.2. Los instrumentos de medida del desarrollo organizacional.....	156
8.4. La implicación del estudiante.....	157
8.4.1. Las dimensiones de la implicación del estudiante.....	158
8.4.2. Los instrumentos de medida de la implicación del estudiante.....	158

8.5. La implicación del profesor.....	168
8.5.1. La implicación emocional del profesor .....	168
8.5.2. La implicación comportamental del profesor.....	170
8.5.3. La implicación laboral del profesor.....	171
<b>9. Análisis estadísticos.....</b>	<b>172</b>
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS SOBRE EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>178</b>
<b>1. Variabilidad del desarrollo organizacional general según la tipología de centro.....</b>	<b>178</b>
<b>2. Variabilidad de las dimensiones del desarrollo organizacional.....</b>	<b>179</b>
2.1. Historia institucional.....	187
2.2. Cultura Institucional.....	188
2.3. Liderazgo Transformacional.....	189
2.4. Cultura Colaborativa.....	191
2.5. Misión y Visión.....	192
2.6. Estructuras de Participación.....	193
2.7. Aprendizaje organizativo.....	195
<b>3. Variabilidad del Desarrollo organizacional en función de la etapa educativa.....</b>	<b>196</b>
<b>4. Variabilidad del desarrollo organizacional según las características del centro y del profesorado.....</b>	<b>198</b>
<b>5. Relaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional.....</b>	<b>201</b>
5.1. Relaciones entre las dimensiones.....	201
5.2. Modelo del desarrollo organizacional.....	203
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS SOBRE LA IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.....</b>	<b>208</b>
<b>1. Variabilidad de la implicación de los estudiantes.....</b>	<b>208</b>
1.1. La implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado respecto a los de otros centros.....	208
1.2. Evolución de la implicación del estudiante.....	219
1.3. La implicación según el sexo.....	231
1.4. El trabajo de los docentes, las relaciones y la implicación.....	236
1.5. Relaciones entre las dimensiones de la implicación.....	241
<b>2. Variabilidad de la implicación de los docentes.....</b>	<b>245</b>
2.1. Implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado.....	245
2.2. Evolución de la implicación del docente.....	255
2.3. La implicación según variables socio-personales.....	261
2.4. Relaciones entre las dimensiones de la implicación de los docentes.....	272
<b>3. Relación entre la implicación de docentes y estudiantes.....</b>	<b>273</b>
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y LA IMPLICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR.....</b>	<b>276</b>
<b>1. El desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes.....</b>	<b>276</b>
1.1. Variabilidad del desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes de la cooperativa y lo de los otros centros.....	276
1.2. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes.....	278
<b>2. El desarrollo organizacional y la implicación de los docentes.....</b>	<b>280</b>
2.1. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los docentes.....	280
2.2. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las de la implicación.....	280
<b>CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>285</b>
<b>1. Conclusiones y aportación al conocimiento.....</b>	<b>286</b>
1.1. El desarrollo organizacional de la cooperativa.....	287
1.2. La implicación de los estudiantes de una cooperativa de trabajo asociado de docentes.....	292
1.3. La implicación de los profesores de una cooperativa de trabajo asociado de docentes.....	298
1.4. Relaciones entre la implicación de los docentes con la implicación de los estudiantes de su grupo .....	301
1.5. Relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación escolar.....	302
1.6. Relación entre la implicación de la cooperativa de trabajo asociado y los resultados académicos.....	302
<b>2. Limitaciones y perspectivas de futuro.....</b>	<b>303</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>307</b>
ANEXO A. Cuestionario desarrollo organizacional CDO.....	307
ANEXO B. Cuestionario de la implicación del estudiante LOLSO.....	316
ANEXO C. Cuestionario de la implicación del estudiante CICE.....	318
ANEXO D. Cuestionario PSSM.....	323
 <b>REFERENCIAS.....</b>	 <b>324-354</b>

## RELACIÓN DE TABLAS

TABLA 1. Muestra total de participantes	
TABLA 2. Muestra total de centros, docentes y estudiantes	
TABLA 3. Muestra total de centros educativos de cada fase en cada comunidad	
TABLA 4. Muestra de centros educativos de los otros centros en cada comunidad según titularidad y nivel educativo	
TABLA 5. Muestra de la cooperativa de trabajo asociado	
TABLA 6. Muestra de la cooperativa de trabajo asociado	
TABLA 7. Muestra total estudiantes por comunidad autónoma	
TABLA 8. Muestra total estudiantes por titularidad de centro	
TABLA 9. Muestra total estudiantes por nivel educativo	
TABLA 10. Número de estudiantes por cada centro y etapa educativa	
TABLA 11. Cuestionarios completados por los estudiantes	
TABLA 12. Estudiantes participantes en los centros de los otros centros	
TABLA 13. Muestra total de profesorado	
TABLA 14. Muestra total docentes por comunidad autónoma	
TABLA 15. Muestra total docentes por titularidad	
TABLA 16. Muestra total docentes por nivel educativo	
TABLA 17. Número de docentes de cada centro según titularidad y etapa educativa	
TABLA 18. Cuestionarios completados por los docentes	
TABLA 19. Docentes participantes en los centros de la primera fase	
TABLA 20. Docentes participantes en la cooperativa de trabajo asociado	
TABLA 21. Descriptivos del Desarrollo organizacional	
TABLA 22. Desarrollo organizacional según tipología de centro	
TABLA 23. Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional entre la cooperativa de docentes y otros centros	
TABLA 24. Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional entre la cooperativa de docentes y otros centros.	
TABLA 25. Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional según tipología de centro	
TABLA 26. Comparación global entre tipos de centros, por cada ítem del DO	
TABLA 27. Diferencias en el desarrollo organizacional total según número de centro	
TABLA 28. Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional según número de centro	
TABLA 29. Dimensión Historia Institucional diferencias entre centros	
TABLA 30. Dimensión Historia Institucional diferencias de ítems entre centros	
TABLA 31. Dimensión Cultura Institucional diferencias entre centros	
TABLA 32. Ítems de la dimensión Cultura Institucional diferencias entre centros	
TABLA 33. Dimensión Liderazgo Transformacional diferencias entre centros	
TABLA 34. Ítems de la dimensión Liderazgo Transformacional diferencias entre centros	
TABLA 35. Dimensión Cultura Colaborativa diferencias entre centros	
TABLA 36. Ítems de la dimensión cultura de centro diferencias entre centros	
TABLA 37. Dimensión Misión y Visión diferencias entre centros.	
TABLA 38. Ítems de la dimensión misión y visión, diferencias entre centros	
TABLA 39. Dimensión Estructura Participativa diferencias entre centros	
TABLA 40. Ítems de la dimensión estructura participativa diferencias entre centros	
TABLA 41. Dimensión Aprendizaje Organizativo diferencias entre centros	
TABLA 42. Ítems de la dimensión estructura participativa diferencias entre centros	
TABLA 43. Medias inferenciales tomando como factor la etapa educativa por DO	
TABLA 44. Medias inferenciales tomando como factor la etapa educativa por DO con toda la muestra del profesorado	
TABLA 45. Medias inferenciales tomando como factor la etapa educativa y la fase de la investigación por DO	
TABLA 46. Medias inferenciales tomando como factor el tamaño de centro por DO	

- TABLA 47. Medias inferenciales tomando como factor el modelo lingüístico por DO
- TABLA 48. Medias inferenciales tomando como factor la antigüedad por DO
- TABLA 49. Correlaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional
- TABLA 50. Correlaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional con la muestra completa
- TABLA 51. Indicadores de ajuste del modelo de medición
- TABLA 52. Valores de la implicación general y de sus dimensiones según el cuestionario LOLSO
- TABLA 53. Medias globales del cuestionario de implicación del proyecto LOLSO en la cooperativa de docentes y en los otros centros
- TABLA 54. Medias globales del cuestionario de implicación del proyecto LOLSO según la tipología de centro
- TABLA 55. Dimensiones de la implicación según el cuestionario LOLSO según la tipología de centro con toda la muestra de la cooperativa de docentes
- TABLA 56. Dimensiones de la implicación según el cuestionario LOLSO según la tipología de centro
- TABLA 57. Medias globales del cuestionario de implicación del proyecto LOLSO según la tipología de centro con la muestra reducida de la cooperativa de docentes
- TABLA 58. Medias de la implicación del estudiante y de cada una de sus dimensiones según número de centro en el nivel de primaria
- TABLA 59. Medias de la implicación del estudiante y de cada una de sus dimensiones según número de centro en el nivel de secundaria
- TABLA 60. Rangos de la implicación del estudiante y sus dimensiones
- TABLA 61. Valores de los ítems de la dimensión identificación según tipo de centro
- TABLA 62. Valores de los ítems de la dimensión participación según tipo de centro
- TABLA 63. Valores de los ítems de la dimensión implicación académica según tipo de centro
- TABLA 64. Comparación de los modelos unidimensional y tridimensional del cuestionario LOLSO de implicación
- TABLA 65. Comparación de los modelos unidimensional y tridimensional del PSSM
- TABLA 66. Evolución de la implicación y sus dimensiones (cuestionario LOLSO) según etapa educativa
- TABLA 67. Evolución de la implicación y sus dimensiones (cuestionarios LOLSO, CICE y PSSM) según etapa educativa
- TABLA 68. Valores de los ítems de la dimensión identificación del cuestionario CICE según etapa educativa
- TABLA 69. Valores de los ítems de la dimensión participación del cuestionario CICE según etapa educativa
- TABLA 70. Valores de los ítems de la dimensión implicación cognitiva del cuestionario CICE según etapa educativa
- TABLA 71. Valores de los ítems del cuestionario PSSM según etapa educativa
- TABLA 72. Evolución de los valores medios de la implicación general de los cuestionarios LOLSO, CICE y PSSM según curso escolar
- TABLA 73. Evolución de los valores medios de la identificación del cuestionario CICE según curso escolar
- TABLA 74. Evolución de los valores medios de la participación del cuestionario CICE según curso escolar
- TABLA 75. Evolución de los valores medios de la implicación académica del cuestionario CICE según curso escolar
- TABLA 76. Evolución de los valores medios de los ítems del cuestionario PSSM según curso escolar
- TABLA 77. Comparación de medias de los cuestionarios sobre la implicación según sexo
- TABLA 78. Dimensiones de la implicación según el cuestionario LOLSO según sexo
- TABLA 79. Dimensiones de la identificación en el cuestionario CICE según sexo
- TABLA 80. Dimensiones de la participación en el cuestionario CICE según sexo
- TABLA 81. Dimensiones de la implicación cognitiva en el cuestionario CICE según sexo
- TABLA 82. Diferencias de medias del cuestionario PSSM según sexo
- TABLA 83. Valores de los ítems del factor familia según tipo de centro
- TABLA 84. Valores de los ítems del factor trabajo de los docentes según tipo de centro
- TABLA 85. Valores de los ítems del factor relaciones con los docentes según tipo de centro
- TABLA 86. Valores de los ítems del factor relaciones con los compañeros según tipo de centro
- TABLA 87. Valores de los ítems del factor trabajo de los docentes según tipo de centro
- TABLA 88. Valores de los ítems del factor relaciones con los docentes según tipo de centro
- TABLA 89. Valores de los ítems del factor familia según tipo de centro
- TABLA 90. Valores de los ítems del factor relaciones con los compañeros según tipo de centro
- TABLA 91. Correlaciones entre la implicación y sus dimensiones con toda la muestra
- TABLA 92. Correlaciones entre la implicación y sus dimensiones con la muestra de la cooperativa
- TABLA 93. Correlaciones entre la implicación, sus dimensiones y subdimensiones con toda la muestra
- TABLA 94. Correlaciones entre la implicación, sus dimensiones y subdimensiones con toda la muestra
- TABLA 95. Correlaciones entre la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y subdimensiones con la muestra de la cooperativa.
- TABLA 96. Correlaciones entre la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y subdimensiones con la muestra de la cooperativa
- TABLA 97. Correlaciones entre la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y los factores analizados con la muestra de la cooperativa
- TABLA 98. Correlaciones entre el PSSM y la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y subdimensiones con la muestra de la cooperativa

- TABLA 99. Correlaciones entre el PSSM y los factores estudiados en el cuestionario CICE, con la muestra de la cooperativa
- TABLA 100. Datos generales de la implicación del profesorado
- TABLA 101. La identificación de los docentes con la cooperativa
- TABLA 102. La participación de los docentes con la cooperativa
- TABLA 103. La Implicación laboral con la cooperativa
- TABLA 104. El sentimiento psicológico de pertenencia escolar PSSM del profesorado
- TABLA 105. Factores que afectan a la implicación del profesorado
- TABLA 106. La implicación del profesorado a lo largo de los niveles educativos
- TABLA 107. La identificación del profesorado a lo largo de los niveles educativos
- TABLA 108. La participación del profesorado a lo largo de los niveles educativos
- TABLA 109. La implicación laboral del profesorado a lo largo de los niveles educativos
- TABLA 110. El sentimiento psicológico PSSM del profesorado a lo largo de los niveles educativos
- TABLA 111. El sentimiento psicológico PSSM del profesorado según el curso educativo
- TABLA 112. Los factores que afectan a la implicación del profesorado a lo largo de los niveles educativos
- TABLA 113. La implicación de los docentes según el sexo
- TABLA 114. La implicación de los docentes según tutoría y nivel de estudios
- TABLA 115. La identificación de los docentes según el sexo
- TABLA 116. La identificación de los docentes según tutoría y nivel de estudios
- TABLA 117. La participación de los docentes según sexo
- TABLA 118. La participación de los docentes según tutoría y nivel de estudios
- TABLA 119. La implicación laboral de los docentes según sexo
- TABLA 120. La implicación laboral de los docentes según tutoría y nivel de estudios
- TABLA 121. El sentimiento psicológico PSSM de los docentes según sexo
- TABLA 122. El sentimiento psicológico PSSM de los docentes según tutoría y nivel de estudios
- TABLA 123. Factores que afectan a la implicación del profesor según sexo
- TABLA 124. Factores que afectan a la implicación del profesor según tutoría
- TABLA 125. Factores que afectan a la implicación del profesor según nivel de estudio
- TABLA 126. Correlaciones entre las dimensiones de la implicación
- TABLA 127. Correlaciones entre las dimensiones de la implicación académica
- TABLA 128. Correlaciones entre la implicación de los docentes y sus estudiantes
- TABLA 129. Correlaciones entre las dimensiones de la implicación de los docentes y sus estudiantes
- TABLA 130. Descriptivos del Desarrollo organizacional e implicación estudiante en la cooperativa de trabajo asociado respecto a los otros centros
- TABLA 131. Valores generales del desarrollo organizacional e implicación de los estudiantes según tipología de centro.
- TABLA 132. Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional e implicación del estudiante entre la cooperativa de docentes y otros centros
- TABLA 133. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes CICE
- TABLA 134. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes CICE
- TABLA 135. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación CICE y el PSSM
- TABLA 136. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y la implicación CICE
- TABLA 137. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación CICE
- TABLA 138. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la implicación CICE
- TABLA 139. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la participación CICE
- TABLA 140. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la participación CICE
- TABLA 141. Relación entre el desarrollo organizacional y las subdimensiones de la implicación cognitiva CICE
- TABLA 142. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la implicación cognitiva CICE

## RELACIÓN DE CUADROS

- CUADRO 1. Pertinencia de las estrategias con el tipo de centro
- CUADRO 2. Dimensiones del desarrollo organizacional
- CUADRO 3. Rango de puntuaciones en el CDO
- CUADRO 4. Cuestionarios sobre la implicación escolar o el sentimiento de pertenencia
- CUADRO 5. Rango de puntuaciones en la escala de identificación con el centro escolar según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y leithwood (2004)
- CUADRO 6. Rango de puntuaciones en la escala de identificación con el centro escolar (CICE)
- CUADRO 7. Rango de puntuaciones en el PSSM del estudiante de Goodenow (1993)
- CUADRO 8. Rango de puntuaciones en la escala de participación del estudiante en el centro escolar según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y leithwood (2004)
- CUADRO 9. Rango de puntuaciones en la escala de participación del estudiante en el centro escolar (CICE)
- CUADRO 10. Rango de puntuaciones en la escala de implicación cognitiva del estudiante con el centro escolar según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y leithwood (2004)
- CUADRO 11. Rango de puntuaciones en la escala de implicación cognitiva del estudiante con el centro escolar (CICE)
- CUADRO 12. Rango de puntuaciones en la escala de identificación con el centro escolar del profesorado
- CUADRO 13. Rango de puntuaciones en el PSSM del profesorado de Goodenow (1993)
- CUADRO 14. Rango de puntuaciones en la escala de participación en el centro escolar del profesorado
- CUADRO 15. Rango de puntuaciones en la escala de implicación cognitiva con el centro escolar del profesorado

## RELACIÓN DE FIGURAS

- FIGURA 1. Proceso de desarrollo organizativo
- FIGURA 2. Modelo de Desarrollo organizacional de Goikoetxea (2005)
- FIGURA 3. Componentes del modelo de participación-identificación
- FIGURA 4. El modelo de participación-identificación
- FIGURA 5. Modelo sobre la influencia del liderazgo distribuido en la implicación del estudiante
- FIGURA 6. Modelo LOLSO (2004)
- FIGURA 7. Modelo definitivo LOLSO (2006)
- FIGURA 8. Modelo de Blumenfeld, Fredicks y Paris
- FIGURA 9. Modelo de la implicación del estudiante de Glandville y Wildhagen
- FIGURA 10. Modelo AMOS del desarrollo organizativo
- FIGURA 11. Modelo LOLSO de la implicación del estudiante
- FIGURA 12. Modelo PSSM de la implicación del estudiante
- FIGURA 13. Modelo de la relación entre la implicación de los estudiantes y los docentes



# ***INTRODUCCIÓN***

## **INTRODUCCIÓN**

La presente tesis doctoral tiene como objetivo describir las características diferenciadoras del desarrollo organizacional de una cooperativa de trabajo asociado de docentes respecto a otros centros de diferenciadas tipologías educativas y también observar el nivel de implicación de sus docentes y estudiantes. Estudiar el desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes y docentes en una cooperativa de trabajo asociado es importante por tres motivos: En primer lugar, porque es necesario disponer de un modelo que permita medir el desarrollo organizacional de los centros y comparar diferentes tipologías de estos; En segundo lugar, porque es necesario identificar la implicación de los estudiantes y la de los docentes con el centro educativo; Y en tercer lugar analizar ambos factores mencionados previamente en el ámbito concreto de las cooperativas de trabajo asociado de docentes en el cual se aplican. La tesis aporta una propuesta para medir la implicación de los estudiantes y docentes por medio del cuestionario de implicación con el centro escolar (CICE) cuestionario creado a tal efecto y basado entre otros en el cuestionario sobre implicación del proyecto LOLSO de Mulford, Sillins y Leithwood (2004). También se aplican por vez primera en nuestro país el cuestionario PSSM de Goodenow (1993b) y se crea una adaptación de este para ser utilizado con el profesorado. Es destacable del mismo modo que se analice las características organizacionales de una cooperativa de trabajo asociado y se comparen los resultados con los obtenidos en otros centros con diferente tipología organizacional, para ello se utilizará el cuestionario sobre desarrollo organizacional (CDO) creado por Goikoetxea (2005, 2006 y 2007b). Los resultados de este trabajo aportan indicadores de la validez y fiabilidad de las versiones de los cuestionarios que son de interés tanto en la investigación sobre la implicación escolar y el desarrollo organizacional como para la organización de los centros escolares.

La primera parte de la tesis se refiere al marco teórico de la misma y puede dividirse en tres capítulos. En el capítulo uno se describe el desarrollo organizacional de los centros educativos. Se menciona el instrumento para medir el desarrollo organizacional y se realiza un análisis exhaustivo de las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional según la literatura científica publicada hasta la actualidad. En el capítulo dos se analiza la implicación de los estudiantes y los docentes con el centro educativo. Se especificará el origen y evolución en la literatura científica de este constructo y qué dimensiones lo componen, al igual que el “status quo” al respecto. En el capítulo tres, se hace un repaso a las cooperativas de trabajo asociado de docentes, y se estudia el origen y

evolución en el tiempo de conceptos relacionados con la temática cómo el cooperativismo, las cooperativas de enseñanza y las cooperativas de trabajo asociado.

La segunda parte de la tesis y sus cinco capítulos constituyen la parte empírica del estudio. En el capítulo cuatro se indicará el método seguido en la tesis. Se plantean las hipótesis, los objetivos, se describen los participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido para la obtención de los datos y el tratamiento estadístico de los mismos.

El capítulo cinco presenta los resultados sobre el desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado en relación a otros tipos de otra tipología y desarrollo organizacional. El capítulo seis aborda los resultados de la implicación de estudiantes y docentes de la cooperativa de trabajo comparada con la de centros de distinta tipología organizacional. Ya en el capítulo siete se relacionará el desarrollo organizacional y la implicación con la escuela. En estos capítulos se aplica una metodología de análisis de datos, que incluye el análisis descriptivo y exploratorio de manera sistemática de los diferentes cuestionarios utilizados.

Los principales resultados obtenidos a la luz de los estudios revisados en la literatura serán discutidos en el capítulo ocho. También se señalan las implicaciones que pueden derivarse, las limitaciones del estudio, las posibles líneas de investigación futura y se resumen las principales conclusiones que se pueden extraer del trabajo realizado.

Por último, en los anexos se incluye información adicional, que sirve para complementar aspectos que se exponen en el texto, relativos a los resultados y a los análisis estadísticos llevados a cabo.

El desarrollo organizacional de los centros es en este momento un hecho firmemente establecido por la investigación educativa siendo uno de los pilares fundamentales de la temática de estudio de la didáctica y organización escolar. Definimos el desarrollo organizacional (Hopkins, 1996) como una determinada etapa del desarrollo organizacional que se caracteriza por haber alcanzado ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizacional que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior. Se entiende el desarrollo organizacional como una dimensión general en el nivel de centro, formado por siete componentes básicos (historia institucional, cultura institucional, liderazgo transformacional, cultura colaborativa, misión, estructuras participativas y aprendizaje

organizativo), que junto con el diseño curricular en el nivel de centro y aula determina los resultados de los centros y los resultados escolares.

Que el desarrollo organizacional está configurado por está múltiples componentes o dimensiones está aceptado, pero aún no se ha determinado cuál es su estructura interna. Históricamente los trabajos sobre desarrollo organizacional tenían en cuenta al liderazgo y al aprendizaje organizativo.

Entre los modelos más conocidos siguiendo la concepción actual del desarrollo organizacional destaca el propuesto por Goikoetxea (2005) basado en el modelo de liderazgo y aprendizaje organizacional del proyecto LOLSO de Leithwood, Mulford y Sillins (2004). En el modelo de Goikoetxea, se trata a las dimensiones "cultura institucional" e "historia institucional" como variables de entrada que condicionan la conducta del "liderazgo transformacional". Entendiéndose el "liderazgo transformacional" como variable independiente de proceso que afecta a la variable dependiente "aprendizaje organizativo" (variable de producto) de forma directa y de forma indirecta (influyendo sobre las variables intervinientes de proceso "cultura colaborativa", "visión y misión compartida" y "desarrollo de estructuras de aprendizaje y participación"). Este modelo sirve de sustento al Cuestionario de Desarrollo organizacional (CDO), de Goikoetxea (2005); asumiendo en lo básico esa estructura multidimensional. Los datos de estas tesis referentes al desarrollo organizacional de los centros se han obtenido aplicando el CDO.

Siguiendo la corriente en boga actualmente de mejora de la eficacia escolar (ESI) seguida entre otros por Muñoz Repiso (2003), el desarrollo organizacional de los centros tiene más relación con los resultados no académicos de los estudiantes que el propio desarrollo curricular, y que incide así mismo en los logros académicos y los resultados escolares. La implicación del estudiante con el centro escolar es uno de esos resultados no académicos. La investigación sobre Centro escolares eficaces (ESI), (Efficacy School Improvement) ha establecido relaciones claras entre diversos factores o rasgos organizacionales aislados, especialmente del nivel de aula y centro, y los resultados escolares de los estudiantes (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds et al., 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1996; Thrupp, 1999); sin embargo, no se han elaborado estudios que relacionen los resultados escolares con el nivel de desarrollo organizacional de los centros.

La mayoría de los estudios sobre la escuela evidencian la necesidad de un concepto de innovación y cambio, involucrando a la escuela como totalidad, para ello es necesaria: La

participación activa del profesorado; la implicación de todos los elementos de la institución y además la atención a las características del medio. El proceso de mejora continua debe estar dirigido a mejorar continuamente todas las áreas de actividad y los resultados de la institución, lo cual requiere de un proceso de autoevaluación en el cual se detecten los puntos fuertes y débiles para definir las áreas de mejora y establecer los planes de mejora que se implementarán.

Para Hopkins (1996) lo que diferencia el grado de desarrollo de un centro a otro como organizaciones y sus posibilidades de cambio es su capacidad interna de cambio, que también va a influir en los impactos causados por el centro en el rendimiento de los estudiantes. Además agrega que para lograr lo anterior, el centro debe contar con condiciones internas, siendo éstas: El compromiso para el desarrollo del profesorado; la implicación del profesorado, estudiantes y la comunidad escolar; el enfoque del liderazgo múltiple de los docentes; las estrategias eficaces de coordinación y finalmente la planificación del desarrollo.

Compartimos el supuesto básico de que los centros escolares son el fruto de las prácticas sociales que se generan en su interior como respuesta a los retos que provienen de fuera (Bolivar, 1996). Los centros educativos, como cualquier otra institución social, tienen su historia, que explica en gran medida el comportamiento actual de sus grupos; tienen su cultura propia, el peso de creencias y actitudes que condicionan sus patrones de interpretación y conducta y las relaciones entre grupos; y tienen a sus actores, el conjunto de personas y grupos que van generando unas relaciones de trabajo y unos climas de apoyo mutuo, compromiso compartido e implicación. Pero, además, los centros tienen sus líderes, personas y grupos que dinamizan la institución y que, con su energía y compromiso, van haciendo que se vaya construyendo «significado compartido» y culturas colaborativas de trabajo entre los miembros de las distintas unidades. Son estos supuestos los que ayudan a entender la utilidad relativa de la elaboración y aplicación de un cuestionario sobre el desarrollo organizacional de los centros educativos y la implicación escolar para la comprensión del proceso general vivido por estas instituciones.

La implicación del estudiante, es el término de moda en la investigación anglosajona sobre educación en donde se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar. Todos los seres humanos necesitamos pertenecer y participar en los grupos o entidades a los que nos circunscribimos, para los estudiantes y docentes el centro escolar es el lugar en el que pasarán gran parte de sus vidas, su entorno de referencia.

Históricamente los primeros estudios sobre implicación se dieron en el ámbito de la

psicología comunitaria que comenzará con Adler (1930) y será desarrollada por Sarason (1974), posteriormente se comenzó a trabajar el concepto de sentimiento de comunidad por McMillan y Chavis (1986). Dentro del ámbito educativo el modelo más conocido es el de Finn (1989) que propone la implicación como un constructo bidimensional siendo sus dimensiones fundamentales la identificación con el centro escolar (componente psicológico) y la participación en el centro (componente conductual). Más recientemente se considera también la existencia de una tercera dimensión, la implicación cognitiva (Frederick, Blumenfeld y Paris, 2004; Appleton, Christeson y Furlong, 2008).

No se conocen todavía las características evolutivas de la implicación de los estudiantes. La implicación se estructura de manera diferente en distintos momentos del desarrollo evolutivo hasta el punto de que algunas dimensiones que son importantes en las primeras fases pueden ser poco relevantes en la adolescencia. Del mismo modo, existe suficiente evidencia empírica para afirmar que la implicación de las chicas suele ser más elevada que la de los chicos (Ros, 2009). La implicación puede ser positiva o por el contrario ser negativa (desafección). Cruzando las dos dimensiones de la implicación se posibilita obtener diferentes perfiles de la implicación del estudiante: alta identificación y participación; alta identificación y baja participación; baja identificación y alta participación; y por último baja identificación y participación.

El desarrollo organizacional de los centros está bien recogido por la investigación educativa, falta sin embargo relacionar esta dimensión básica con los resultados escolares y los rendimientos no académicos de los estudiantes. Recientemente los estudios sobre liderazgo y aprendizaje organizativo (Leithwood, 2000; Mulford, Silins y Leithwood, 2004) han relacionado estas dos variables con los resultados académicos (retención, puntuaciones escolares) y no académicos. El sentimiento de pertenencia es una de las variables que componen el modelo de Finn (1989), en el que se basara el proyecto LOLSO de Mulford, Silins y Leithwood (2004), en donde se relacionará el liderazgo y aprendizaje organizacional, con los resultados no académicos de los estudiantes y para ello tendrá en cuenta los componentes del modelo de Finn (1989), la identificación y la participación del estudiante. En la tesis se irá más allá y se relacionarán estas dimensiones de la implicación con los componentes del desarrollo organizacional establecidos por el modelo de Goikoetxea (2005).

Si importante resulta la implicación del estudiante no lo es menos la implicación del profesor con su trabajo y con el centro escolar. Este constructo no está tan investigado y

desarrollado como el de la implicación del estudiante, sin embargo presenta paralelismos y similitudes con él. Destacamos el trabajo de Lesko (1986) quien presenta el marco teórico sobre este concepto. Hay un acuerdo tácito de que los docentes implicados son un importante valor para las buenas escuelas señalando que la implicación del profesor puede estar motivada por la de los estudiantes y a su vez un profesor implicado puede aumentar la implicación de sus estudiantes. Para Firestone (1996) el compromiso de los maestros es un predictor importante del rendimiento en el trabajo docente, el absentismo, la retención y el burnout, así como que tiene una importante influencia en la motivación de los estudiantes, los logros, las actitudes hacia aprendizaje y la permanencia en la escuela.

Las cooperativas de enseñanza constituyen en el sistema educativo español un modelo, hasta ahora poco investigado, irrumpen en nuestro sistema educativo con el aliciente claro de convertirse, como ellos mismos califican, en la "tercera vía" o tercera opción frente a los modelos público y al privado en sentido estricto (Fuentes, Lorenzo y Corchón, 2002). Entre ellas destacan las cooperativas de trabajo asociado de docentes. No sólo se da una aportación a la producción de la sociedad, sino también financiera. Esto representa en la realidad un compromiso de solidaridad que refuerza sin duda alguna la relación, a pesar de las discrepancias, y la vinculación a la entidad. La condición de "propietario" estimula el ejercicio de la doble condición de docente o no docente, según el caso, y de socio a la vez. Estamos dentro de una cooperativa de proveedores de la educación en su fórmula de trabajo asociado.

En la actualidad pertenecen a la agrupación de cooperativas de enseñanza del País Vasco 77 Cooperativas de Enseñanza, con 60.000 estudiantes y alumnas y 4.622 docentes. Nueve de estas se sitúan en el territorio histórico de Álava y por modalidades cooperativas 12 de ellas son de docentes. En Vitoria sólo existe un centro de este tipo, es el que hemos seleccionado para la tesis.

Pero si tradicionalmente se ha prestado poca atención al desarrollo organizacional, a la implicación de los estudiantes y docentes y a las cooperativas de trabajo asociado de enseñanza, menos aún se ha explorado la relación que estos (el desarrollo organizacional y la implicación de docentes y estudiantes) mantienen con aquel (cooperativas de trabajo asociado de enseñanza).

La tesis se centra por tanto en un centro educativo con unas características organizacionales que lo diferencian respecto a los centros tradicionales. Destaca la titularidad del centro, al tratarse de una cooperativa de trabajo asociado de docentes. Consideramos que este centro por su configuración como cooperativa posee unas características de desarrollo organizacional específicas

y que la implicación de su profesorado al tratarse de una cooperativa de docentes es también más elevada, lo que repercutirá así mismo en la implicación de su alumnado.

El proceso de transformación en cooperativa comenzó en el 2007, tras la paulatina jubilación de las religiosas que se habían encargado de su gestión desde la fundación del colegio en la ciudad de Vitoria en el año 1883. Se trata de un centro enclavado en el centro neurálgico de la ciudad y con familias con un estatus socio económico (SES) medio-alto. El colegio oferta todos los niveles educativos: educación infantil, primaria, eso, bachillerato y ciclos formativos. En sus aulas estudian 1200 estudiantes y trabajan 98 personas entre docentes y personal administrativo. En la tesis utilizamos una muestra de 654 individuos de este centro (617 estudiantes y 37 docentes). Hemos comparado el desarrollo organizacional y la implicación de este centro con la de otros 14 centros del País Vasco (ocho centros) y Cataluña (seis centros). Para ello se recogieron y trabajaron estadísticamente los datos de 932 individuos (626 estudiantes y 306 docentes).

El estudio empírico llevado a cabo en esta tesis tiene por objeto analizar en detalle las relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación de los docentes y estudiantes de una cooperativa de trabajo asociado de docentes, con el quíntuple objetivo de determinar las características diferenciales del desarrollo organizacional de este centro, establecer cuál es la evolución de la implicación de sus estudiantes y docentes a lo largo de las diferentes etapas educativas, profundizar en la relación que se establece entre ambas y clarificar la relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes.

Para determinar el primer objetivo se correlacionaron las respuestas obtenidas en la cooperativa de trabajo asociado al cuestionario de desarrollo organizacional (CDO), de Goikoetxea (2005) con las obtenidas en otros 14 centros educativos del País vasco y Cataluña. En orden a cubrir el segundo objetivo se creó el Cuestionario de la Implicación con el Centro Educativo de los Estudiantes (CICEE) y se analizó la evolución de las respuestas de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado desde 4º de primaria hasta 2º de bachiller y se correlacionó con los resultados obtenidos en el cuestionario sobre implicación basado en el de Leithwood, Mulford y Silins (2004) que se pasó a los estudiantes de 4º, 6º de primaria, 2º y 4º de eso de los colegios de la primera fase. De cara a establecer el tercer objetivo e indagar en la implicación del profesorado se creó el Cuestionario de la Implicación con el Centro Educativo de los Docentes (CICEP), basado en el CICEE previamente mencionado y se aplicó a la mitad de la muestra del profesorado de la cooperativa de enseñanza desde infantil hasta bachillerato. A fin de alcanzar el cuarto objetivo de



## *INTRODUCCIÓN*

---

indagar en las relaciones entre la implicación de estudiantes y docentes se correlacionaron los datos del CICEP y el CICEE obtenidos en la cooperativa, a nivel general, por etapas y tutor-grupo. Por último para resolver el último objetivo y poder establecer las relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación se relacionaron las escalas del CDO con las del CICEE, para ello se utilizaron los datos de los 14 centros analizados en la tesis más los de la cooperativa de docentes.

En resumen, los resultados de la presente tesis han ayudado a esclarecer las características diferenciales del desarrollo organizacional e implicación de los estudiantes y profesorado de una cooperativa de trabajo asociado de docentes respecto a centros educativos de características similares y variadas tipologías organizativas. Nos permite avanzar además en el conocimiento de los factores que se hayan vinculados a la implicación con el centro educativo y ofrecen además importantes pistas sobre las que estructurar el desarrollo organizacional de los centros con el fin de favorecer la identificación y participación de su alumnado y profesorado. Con ello se ha puesto la simiente para que en el futuro se pueda clarificar con mayor precisión las muchas cuestiones que precisan de mayor investigación.

# Capítulo 1

## DESARROLLO ORGANIZACIONAL

### **1. Desarrollo organizacional**

1.1 Perspectiva histórica

1.2 Definición

1.3 Modelos de desarrollo organizacional

1.4 Cambio y desarrollo organizacional de los centros educativos

1.5 Necesidad de medir el desarrollo organizacional de los centros educativos

1.6 Posibilidad de medir el desarrollo organizacional de los centros educativos

### **2. Modelo del desarrollo organizacional de los centros educativos**

2.1 Definición

2.2 Estructura interna del desarrollo organizacional de los centros educativos

2.2.1 Historia Institucional

2.2.2 Cultura Institucional

2.2.3 Liderazgo Transformacional

2.2.4 Cultura Colaborativa

2.2.5 Misión y Visión

2.2.6 Estructuras de Participación

2.2.7 Aprendizaje organizativo

### **3. Síntesis**

## Capítulo 1

### **DESARROLLO ORGANIZACIONAL**

Se dedica este capítulo a revisar los conocimientos actuales sobre el desarrollo organizacional de los centros educativos. Es necesario ofrecer una imagen general de este constructo; se tratarán brevemente sus orígenes, que se remontan al inicio de la investigación sobre organización escolar, como las diferentes perspectivas y enfoques del que han sido objeto de estudio (Palmeros, 2010). Se ofrece por último una caracterización de los dominios del desarrollo organizacional, exponiendo aspectos como las diversas estructuras internas propuestas o sus presunciones teóricas (Goikoetxea, 2005).

#### **1. DESARROLLO ORGANIZACIONAL**

El desarrollo de las organizaciones, al que con frecuencia se le denomina como DO, ha sido recientemente objeto de consideraciones teóricas y tratamiento práctico bajo la denominación de Desarrollo Organizacional o Desarrollo de la Organización. A continuación se expondrán algunos elementos claves del Desarrollo Organizacional a nivel general.

##### **1.1. Perspectiva histórica**

El desarrollo organizacional surge como una necesidad de la organización para responder a las situaciones cambiantes del entorno y para mejorar la efectividad organizacional mediante el involucramiento de todo el sistema según Benis (1973).

##### **1.2. Definición de desarrollo organizacional**

###### **1.2.1. Concepto de desarrollo organizacional**

El desarrollo organizacional, en su contexto originario del mundo empresarial y productivo, pretende incidir en los procesos dinámicos y recursos humanos para lograr una mejora del funcionamiento y actuación de una organización (Beckhard, 1969).

El concepto del desarrollo organizacional está profundamente asociado con los conceptos de cambio y de capacidad de adaptación de la organización a los cambios Chiavenato (1988).

El desarrollo organizacional busca lograr un cambio planeado de la organización conforme a las necesidades, exigencias o demandas de la organización misma. De esta forma, la atención se puede concentrar en mejorar las relaciones entre grupos, en el desarrollo de los equipos humanos o en la conducción, el liderazgo.

#### 1.2.2. Objetivos del desarrollo organizacional

Es necesario un diagnóstico sobre la situación que se desee modificar, existen objetivos básicos más generales como son: el obtener o generar informaciones objetivas y subjetivas, válidas y pertinentes sobre las realidades organizacionales, y asegurar la retroinformación; diagnosticar y solucionar problemas; y por último desarrollar las potencialidades de los individuos y grupos, que conduce al trabajo en equipo (De Faria, 2006).

#### 1.2.3. Etapas del desarrollo organizacional

El desarrollo organizacional es un tipo de cambio difícil y requiere de ayuda de expertos y especialistas externos, los cuales diagnostican los problemas dentro de la organización y ofrecen la capacitación intensiva necesaria para cambiar las actitudes y valores básicos. El Desarrollo organizacional pasa por las siguientes etapas:

- a) Recolección de datos: determinación de la naturaleza y disponibilidad de los datos necesarios y de los métodos utilizables para su recolección dentro de la

organización. Incluye técnicas y métodos para describir el sistema organizacional, las relaciones entre sus elementos y las maneras de identificar problemas y asuntos más importantes.

- b) Diagnóstico organizacional: del análisis de datos tomados se pasa a su interpretación y diagnóstico. Se trata de identificar los principales problemas, sus consecuencias y establecer prioridades y objetivos.
- c) Acción de intervención: se selecciona cual es la intervención más adecuada para solucionar un problema particular organizacional. Esta no es la fase final del desarrollo organizacional, ya que este es un continuo y una etapa capaz de facilitar el proceso sobre una base de continuidad.

### **1.3. Modelos de desarrollo organizacional**

No hay una estrategia ideal para el desarrollo organizacional, existen eso sí, modelos y estrategias más o menos adecuados a determinadas situaciones o problemas. En lo que corresponde a los modelos su diseño abarca desde los cambios estructurales (formales) hasta la alteración del comportamiento (cultura y clima organizacional).

#### **1.3.1. Modelos relacionados con alteraciones del comportamiento**

Los modelos relacionados exclusivamente con alteraciones del comportamiento se destinan a impulsar hacia una mayor participación y comunicación dentro de la organización. El desarrollo organizacional es fundamentalmente antiautoritario, trabajando primordialmente en las siguientes variables: El desarrollo de equipos; el suministro de informaciones adicionales; el análisis transaccional; las reuniones de confrontación; el tratamiento de conflicto intergrupual y el laboratorio de sensibilidad.

De estas técnicas de intervención, la más característica es, posiblemente la técnica de desarrollo de equipo. Una técnica muy utilizada, empleados de varios niveles de especializaciones se reúnen bajo la coordinación de un especialista o consultor y se critican mutuamente. Otras técnicas son los seminarios de desarrollo organizacional. Se

utiliza la comunidad de aprendizaje constituida por los participantes y por el equipo de consultores, trabajando en conjunto. Y los seminarios de fortalecimiento de equipos, que lleva a los participantes al análisis de cuatro áreas: El establecimiento de metas y prioridades; la definición de roles; las normas y procesos gerenciales y las relaciones interpersonales.

### 1.3.2. Modelos relacionados con alternaciones estructurales

Variedad de enfoques, cada uno de los cuales expone conceptos, estrategias, secuencias y esquemas que varían enormemente. Los principales modelos son: El managerial grip o D.O. de tipo Gris, de Blake y Mouton; el modelo de Lawrence y Lorsh y por último el modelo 3-D de la Eficiencia Gerencial de Reddin.

Destaca el modelo Managerial Gris o D.O. del tipo gris, propuesto por Blake y Mouton (1989). Estos autores parten del supuesto de que el cambio organizacional comienza con el cambio individual y que los problemas de procesos en los niveles interpersonales, grupales e intergrupales deben ocurrir antes de los cambios en la estrategia y en el ambiente interno de la organización.

El managerial gris es una malla compuesta de dos ejes. El eje horizontal de Grid, representa la preocupación por la producción. Es una serie continua de nueve puntos en la cual nueve significa una elevada preocupación por la producción y uno una baja preocupación por la producción. El eje vertical del Grid, representa la preocupación por las personas. Es también una serie continua de nueve puntos, donde nueve es un grado elevado y uno un grado bajo de preocupación por las personas.

### 1.3.3 Modelos de Diagnóstico organizacional

La definición de la necesidad o la intensidad del cambio no bastan para producirlo en la dirección correcta ni de la manera apropiada, sino que es necesario seguir un modelo, por lo tanto, la revisión de los mismos es de gran importancia, ya que son

esquemas-guía que orientan la labor concreta: El propósito de lo anterior es, de acuerdo con Ferreres (1995) facilitar la elección de aquel que, analizada nuestra propia realidad, disposiciones y posibilidades, demuestre ser el más adecuado.

Los modelos de diagnóstico son modelos de funcionamiento de las organizaciones. Indican las variables consideradas claves para la mejor comprensión del quehacer organizacional. El disponer de un modelo de diagnóstico, permite con mayor facilidad el sumar resultados mediante las técnicas de recogida de datos empleadas, contar frecuencias y clasificarlas en categorías universales, estandarizarlas.

Rodríguez (1999) a modo de resumen señala que los modelos de análisis organizacional: Son modelos de funcionamiento organizacional; representan a las organizaciones como sistemas sociales o socio-técnicos; constituyen una abstracción.

Por otra parte, es necesario mencionar que los modelos de diagnóstico se aplican con los siguientes propósitos: Generar una retroalimentación para los directivos y propiciar la aplicación de medidas correctivas. Se han diseñado diversos modelos para el diagnóstico organizacional, a continuación se mencionan de manera generalizada, y de manera específica los que se utilizan en las instituciones educativas, así como el de una experiencia educativa.

#### 1.3.4 Modelos generales para el diagnóstico organizacional

En este apartado se hace una revisión de los siguientes modelos: Modelo de seis cuadros (o cajones) de Weisbord, el modelo de French y Bell, el modelo de Williams y el modelo confeccionado por el propio investigador.

- a) Modelo de seis cuadros de Weisbord.

Es un instrumento que presenta un marco de referencia para el diagnóstico. Fue publicado en 1976 y aún lo utilizan extensamente los practicantes de desarrollo organizacional. Es un modelo que identifica seis áreas críticas: Estructura, recompensas, mecanismos útiles, relaciones y liderazgo y de acuerdo con el autor de este modelo se debe prestar atención a los aspectos tanto formales como informales de cada cuadro. Los primeros representan la forma oficial en que se supone suceden las cosas y los segundos representan la forma en la cual suceden realmente las cosas.

b) Modelo de French y Bell.

Este modelo consta de 5 subsistemas: De tarea, tecnológico, humano-social, de la meta y estructural. Cada uno de estos subsistemas se encuentra interrelacionado con los otros, teniendo una gran importancia en todos ellos el medio ambiente.

c) El modelo Tridimensional de Williams.

Presenta la interacción de tres subsistemas: administrativo, tecnológico y social-humano. Explica como el subsistema administrativo va desde la centralización hasta la descentralización en cuanto a la toma de decisiones, objetivos, comunicación formal, apoyo, etc., el subsistema tecnológico; desde la monotonía hasta el trabajo enriquecido, incluye a la tarea, procedimientos, herramientas, etc.) y el subsistema social-humano, que va desde un bajo hasta un alto involucramiento en el compromiso y el logro de resultados. Este modelo nos permite entender cómo se encuentran y cómo deben articularse los subsistemas en el todo y con su entorno.

#### **1.4. Cambio y desarrollo organizacional en las instituciones educativas**

El estudio del desarrollo organizacional de los centros va adquiriendo importancia al constituirse como telón de fondo que determina el nivel de éxito en la



implantación de cualquier estrategia de mejora y plantea la necesidad de una planificación evolutiva del desarrollo profesional y organizacional (Voogt, Lagerweij y Louis, 1998).

Aquí se entiende el desarrollo organizacional desde su aspecto más concreto de desarrollo autónomo y evolutivo. Y de los modelos teóricos utilizados en su explicación (modelos teleológicos, dialécticos, evolucionistas, y ciclos de vida; Van de Ven y Poole, 1995). Se entiende el desarrollo organizacional en el mismo sentido que Hopkins (1996): como una determinada fase del desarrollo organizativo de un centro en la que se alcanzan ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizativo que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior.

En un escenario de profundos y continuos cambios, las organizaciones educativas deben ser capaces también de adaptarse y abrirse a la posibilidad de cambiar. Esta necesidad las enfrenta al desafío de poner en juego sus capacidades para avanzar y mejorar su respuesta ante nuevas situaciones, posibilitando el cambio permanente, impulsando el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad y satisfaciendo las expectativas que la sociedad actual tiene sobre su función (Rodríguez, 2007).

Así queda claro que para poder enfrentar los nuevos desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, las instituciones educativas requieren adoptar nuevas metodologías, desarrollar nuevos modelos organizativos así como nuevos métodos de colaboración, en donde la cultura, el reconocimiento de sus aspectos subjetivos, ideológicos y su interacción con el medio externo juegan un papel determinante (Gildemeister, 2005).

#### 1.4.1. Cambio organizacional en las instituciones educativas

Los cambios que experimentan las instituciones educativas en general están condicionados por un lado a factores de orden político, económico, social y cultural y

por otro al grado de conocimiento, capacidad y conciencia de la necesidad de realizarlos por parte de las personas que tienen esa responsabilidad.

Entre los cambios más importantes que las instituciones educativas deben de realizar para responder oportunamente a los desafíos y cumplir con las expectativas de la sociedad, se encuentran: Rectificar o ratificar el rumbo de la institución; consolidar los valores científicos y culturales; abandonar usos, costumbres y tradiciones obsoletas; adoptar políticas que permitan alcanzar una mayor pertinencia, equidad y calidad; incorporar los avances del conocimiento; diversificar la oferta educativa con criterios de actualidad, flexibilidad, pertinencia y relevancia; incorporar las nuevas tecnologías y por último propiciar una cultura de trabajo basada en la colaboración. Cualquiera de estos cambios requiere de una actitud crítica tendiente a consolidar una cultura de la evaluación, que permitirá conocer las áreas susceptibles de mejora.

Un cambio educativo, de acuerdo con Rodríguez Flores (citado por García y Blanco 2003, p. 27) desarrolla cuatro principios básicos para implementar el cambio en la educación, siendo estos:

- a) Principio del aumento de la participación activa y democrática. La dirección de los procesos y actividades debe favorecer no sólo un ejercicio más libre de la opinión, sino el seguimiento de las iniciativas que en diferentes niveles se adoptan, mediante un proceso en condiciones de plena comunicación se trata de construir espacios de acción dentro de la propia escuela, donde se parte de las necesidades específicas de la escuela y de sus propios miembros.
- b) Principio de valoración crítica de la actividad que se realiza, entendida como un proceso tendiente a reconsiderar los modos de actuación que se están realizando mediante el análisis de ¿qué se hace? ¿para qué se hace? ¿cómo se hace? Esto con la finalidad de encontrar nuevas vías de su actividad profesional.

- c) Principio de motivación. El cambio educativo debe favorecer una mayor implicación profesional de los directivos y docentes en el aumento de la motivación hacia su labor.
- d) Principio del desarrollo y estimulación de la creatividad al considerarse que un cambio definitivo y duradero de la escuela sólo operará efectivamente como resultado de la elevación del potencial creador de cada director y de los miembros de la escuela en su conjunto.

En estos cuatro principios se observa la importancia de la participación de todos los involucrados, la valoración crítica de la actividad que realiza cada uno de ellos, la motivación que debe tenerse para favorecer el cambio así como el desarrollo y la estimulación de la creatividad. De acuerdo con todo lo anterior, las organizaciones educativas deben desarrollar su capacidad de percepción, sensibilidad y adaptación, como condición básica a su supervivencia.

Otro elemento importante en cualquier cambio educativo es la introducción de las TIC las cuales tienen la potencialidad de actuar también como una gran ayuda para transformar los sistemas educativos en un mecanismo mucho más flexible y eficaz (Benavides y Pedró, 2007).

Al poner en marcha un programa de cambio, también es necesario pensar en su administración, las características principales de un proceso de administración del cambio son la movilización y desarrollo de la gente, la construcción de condiciones y retroalimentación del proceso para la transformación (Rangel, 2007).

#### 1.4.2. Corrientes del cambio para el estudio de las instituciones educativas

Desde diferentes movimientos, el centro escolar ha sido el elemento clave en las políticas de mejora en todas sus dimensiones (Bolívar, 1996, p. 2).

Asimismo, menciona que los cambios educativos pueden ser prescritos o legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados / adaptados por los centros, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura existente). Para eso, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los centros laborales y papeles para potenciar la toma de decisiones a nivel de centro. Lo anterior, se ha visto reflejado en los diversos movimientos para la mejora y desarrollo de las instituciones educativas, cuyas características y aportaciones se describen a continuación.

#### 1.4.2.1. Movimiento Escuelas Eficaces.

Una escuela eficaz sería aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa (Murillo, 2005).

Este movimiento surge en la década de los sesenta cuando fueron publicados los primeros resultados de las investigaciones realizadas sobre los determinantes sociológicos del aprendizaje, desatando un cambio profundo en el pensamiento científico. En la década de los setenta se incluyen como determinantes los procesos, el énfasis en la equidad y el rendimiento en las escuelas de zonas menos desfavorecidas. En los años ochenta se da paso a los primeros estudios vinculados a la mejora escolar, mientras que en los noventa, la investigación se constituyó en uno de los más importantes campos especializados dentro del ámbito de la educación, por su contribución directa a los temas centrales de las reformas educativas, tales como: el mejoramiento de la calidad y la disminución de la desigualdad de oportunidades y de logro originadas en la estratificación social, en la perspectiva étnica y en el género.

Dentro de las dimensiones de eficacia se pueden mencionar: Un clima escolar positivo; objetivos claros; consenso en metas y objetivos; liderazgo participativo; interacciones personales positivas; altas expectativas del profesorado; notable participación del profesorado; implicación de todos en el trabajo y finalmente la altas expectativas sobre los alumnos. También como factores de eficacia se encuentran: la coordinación entre profesores; la implicación del profesorado; el ambiente centrado en el trabajo; el liderazgo activo y participativo; la comunicación fluida y por último el clima positivo.

Hay que señalar que en estos estudios, al menos los correspondientes a la primera generación, están dedicados más a dar una imagen o cuadro de indicadores estáticos de eficacia que a proponer una teoría del cambio.

#### 1.4.2.2. Movimiento Mejora Escolar.

Este movimiento ha centrado su interés en los procesos que desarrollan las escuelas que consiguen poner en marcha procesos de cambio para optimizar su calidad (Velzen, citado por Murillo, 2003, p. 2).

Surgió también en la década de los sesenta y las escuelas centraron su interés en la utilización de nuevos materiales didácticos, dándole prioridad a ello y asignando un papel secundario a los profesores, situación que propició el fracaso. En la década de los setenta se desarrolla la segunda etapa tomando en cuenta los resultados del fracaso anterior y se empiezan a publicar los primeros estudios estableciendo las características de las escuelas eficaces, lo que contribuyó al conocimiento sobre la dinámica del proceso de cambio. La última fase iniciada a mediados de los ochenta se denomina gestión del cambio.

Las investigaciones sobre la mejora escolar presentan los siguientes supuestos de partida: Cada centro es singular y necesita abordarse de manera individual; al definir los objetivos de mejora del centro debe atenderse primero a las necesidades de desarrollo de

los miembros de toda la comunidad y no sólo considerar los cambios en función del rendimiento del alumno; la mejora institucional exige transformar sus condiciones internas: organización y funcionamiento y procesos de enseñanza-aprendizaje. La preocupación por el clima interno del centro debe ser prioritario y finalmente toda transformación exige un proceso de planificación, implementación y evaluación a lo largo de un periodo de tiempo. La mejora de los centros educativos implica procesos de investigación-acción que suponen toma de decisiones compartidas (Hopkins, citado por Murillo, 2000).

Las condiciones que se requieren para la mejora escolar y que se señalan en las investigaciones son: La existencia de oportunidades para el desarrollo del profesorado; establecer formas de trabajo que estimulen la implicación de grupos y alumnos, consideración del liderazgo colaborativo entendido como función compartida; destacar la importancia de la comunicación y la coordinación de actividades; reconocer la importancia de la investigación y la reflexión sobre la práctica; atender al proceso de planificación del desarrollo definiendo los objetivos educativos, estableciendo prioridades secuenciadas en el tiempo y manteniendo la atención en la práctica del aula.

#### 1.4.2.3. Movimiento de la Revisión Basada en la Escuela.

La revisión basada en la escuela equivale a autoevaluación o autorrevisión institucional. Es una estrategia de desarrollo para la mejora escolar que toma en cuenta al centro escolar en su conjunto, apoyándose transitoriamente por agentes de cambio y generando procesos y formas de trabajo para autorrevisar lo que se hace cotidianamente, con la finalidad de determinar lo que debería cambiar y consensuar un plan de acción buscando las alternativas y recursos necesarios.

Dentro de los trabajos realizados por Hopkins, citado por Bolívar (1999), señala seis características de la revisión basada en la escuela, siendo éstas: Un proceso sistemático, no una mera o “puntual” reflexión; la meta a corto plazo: obtener

información válida sobre las condiciones, funciones, propósitos y productos (eficacia) de un centro escolar; conduce a la puesta en acción de un aspecto de la organización o del currículum; es una actividad grupal, que implica a los participantes en un proceso colectivo; lo deseable: reconocimiento del propósito como propio por parte del centro y por último hay un propósito: mejora/desarrollo del centro, meta final: conseguir una escuela relativamente autónoma, con capacidad para resolver sus problemas.

Al observar a la escuela como totalidad, se exige: La participación activa del profesorado; la implicación de todos los elementos de la organización; la atención a las características del ambiente; la atención a la salud organizacional.

#### 1.4.2.4. Movimiento de la Calidad Total.

Este movimiento en el ámbito educativo exige establecer los principios educativos que han de regir el proceso de evaluación y mejora de la institución. Como punto de partida se hace necesario que las instituciones educativas definan con toda claridad los principios y valores que sustentan la acción educativa, las propuestas didácticas y pedagógicas así como las estructuras y los procesos de gestión.

La calidad total presenta los supuestos de partida con los que garantiza el éxito de la institución: Todo lo que se hace es mejorable; exigencia de evolución y cambio continuo; destacar el concepto de prevención; resolver problemas eliminando las causas, no solo los efectos; subrayar la importancia de los procesos; compromiso de la dirección con la mejora; participación de todos los miembros de la organización; necesidad de establecer planes de calidad y por último definir objetivos en el tiempo.

Los conceptos básicos que se mencionan en este movimiento son: La mejora continua e innovación; atención a los procesos; desarrollo e implicación de las personas; liderazgo y coherencia con los objetivos; orientación al cliente; ética y responsabilidad; orientación hacia los resultados y finalmente las relaciones de la organización con la

comunidad. La mejora de la calidad sólo se logra de adentro hacia afuera, cuando los miembros de la organización son protagonistas del cambio.

En todos los movimientos de estudio de la escuela se evidencia la necesidad de un concepto de innovación y cambio, involucrando a la escuela como totalidad, para ello es necesaria: La participación activa del profesorado; la implicación de todos los elementos de la institución y además la atención a las características del medio. El proceso de mejora continua debe estar dirigido a mejorar continuamente todas las áreas de actividad y los resultados de la institución, lo cual requiere de un proceso de autoevaluación en el cual se detecten los puntos fuertes y débiles para definir las áreas de mejora y establecer los planes de mejora que se implementarán.

#### 1.4.3. Desarrollo organizacional en las instituciones educativas

En la literatura organizativo-escolar se habla indistintamente de desarrollo institucional, desarrollo profesional del personal, desarrollo de la escuela, desarrollo organizativo y desarrollo organizacional. Cada una tiene su propia tradición y origen, pero su matriz común hay que situarla en el desarrollo organizacional aplicado a los centros escolares.

El desarrollo organizacional ha sufrido una fuerte evolución tanto en el campo de las organizaciones en general, como en las educativas, sobre todo en lo que respecta a su conformación y definición teórica. Entre los cambios más importantes destacan: Un fuerte desplazamiento del interés de las fases diagnóstico-planificación a la de la ejecución de la tarea.; un reconocimiento a la importancia de los valores y la cultura de una organización; la adopción de modelos participativos y democráticos; la tendencia a afrontar los conflictos de forma abierta; el reconocimiento de la importancia del liderazgo en los procesos de cambio; afrontar el cambio dirigido al centro en su totalidad y no a soluciones parciales como se venían dando y por último los factores políticos (tanto internos como externos al centro) que configuran el proceso de cambio. La



necesidad de reconocer la especificidad de las organizaciones escolares, precisarán ser reconstruidos educativamente para su aplicación en los centros escolares. En este sentido, Bolívar (2002) señala tres etapas en este proceso:

1. “El Desarrollo Organizativo en las organizaciones no educativas. Surge inicialmente en los años cincuenta dentro del movimiento de los recursos humanos y la formación en grupo en la organización”.
2. “Aplicación a las organizaciones escolares. Inicialmente se utiliza como estrategia de mejora de los procesos organizativos en centros de trabajo y producción. Posteriormente comienza con diversas variantes a aplicarse a los centros educativos”.
3. “Reconstrucción educativa. A pesar de las características diferencias de las organizaciones escolares, el desarrollo organizacional podía contribuir a mejorar el funcionamiento y actuación del centro como organización; que incluya como metas mejorar tanto la calidad de vida de los individuos como el funcionamiento y actuación de la organización con un enfoque directo en aspectos educativos”.

Por su parte Fullan y sus colegas, citados por Bolívar (1999) señalan que, para que los esfuerzos de desarrollo organizativo en los centros escolares pueda tener éxito, se requieren ciertas condiciones como las siguientes:

- Compromiso a largo plazo (tres a cinco años) del conjunto de la escuela o de un subsistema de la misma.
- Proceso dividido en tres grandes fases: punto de partida o entrada, iniciación y mantenimiento o institucionalización. La buena realización de cada una es necesaria para el DO, siendo crítica la primera para el desarrollo posterior.
- Gestión y compromiso de la agencia central (administración) de que parte la iniciativa, así como del equipo directivo del centro.

- Es preciso agentes o consultores externos que puedan apoyar y asistir a aprender a usar los componentes del proceso de desarrollo organizativo, y que puedan promover el liderazgo interno dentro del grupo.
- Para su funcionamiento es necesario el compromiso voluntario de un significativo porcentaje (una mayoría) de individuos implicados en el DO.
- Cuidadosa planificación de los primeros pasos, centrándose en aquellos elementos de la actividad diaria que consensuadamente se ven como más necesitados de mejora.
- Tiempo y recursos son precisos durante todo el proceso.
- Las estrategias del DO deben ser incorporadas paulatinamente como parte de los modos habituales de actuar la organización.

#### 1.4.3.1. Características y supuestos básicos del desarrollo organizacional en las instituciones educativas

Dalin y Rust (citados por Marcelo 1994, p. 36) en su libro *¿pueden aprender las escuelas?* Describen las características del DO tomando como referencia la institución educativa y señalan las características más importantes:

- Es una actividad que incorpora los hallazgos conceptuales y los resultados de la investigación en ciencias conductuales, principalmente de la psicología social.
- Su propósito es la mejora de la salud y funcionamiento de la escuela como organización. El DO es holístico y sistémico de cambio en la medida en que se centra en la organización más que en los individuos.
- Supone un proceso de autocorrección, autorenovación llevado a cabo por los miembros de una organización, aunque suele existir algún apoyo externo en forma de consultor. “los asesores rara vez imponen soluciones, sino que ayudan a los miembros de una organización a identificar por ellos mismos las virtudes y defectos de la organización y los cambios que deben introducirse en la organización”.

- El DO implica un conjunto deliberado de fases que incluyen la autorevisión, diagnóstico, práctica de resolución de problemas, planificación y acción. Conceptualmente son casi-lineales, pero en cada fase se entremezclan aspectos de otras fases.
- Es un proceso continuo y a largo plazo en lugar de un episodio breve en la vida de la escuela.
- El DO se evalúa en términos de capacidad para mejorar la eficacia y salud de la organización en lugar de por criterios específicos, tales como el rendimiento de los alumnos.

Por otra parte, Bolívar (1999) establece cuatro supuestos de base que configuran las características del desarrollo organizacional, el primero de ellos dice que El cambio se hace desde dentro. El segundo menciona que el cambio ocurre mediante el trabajo en grupo. El tercero corresponde a planificar y actuar con dos caras de la misma moneda. Por último se dice que las escuelas pueden aprender a desarrollarse, es decir

Lo anterior se da a partir de un diagnóstico realista de la situación, en un proceso dinámico y continuo se emplean estrategias que optimicen la interacción entre grupos e individuos en su trabajo en la organización. En último extremo, se pretende institucionalizar procesos de mejora.

#### 1.4.3.2. Estrategias de desarrollo organizacional en las instituciones educativas.

Para Hopkins (1996) lo que diferencia el grado de desarrollo de un centro a otro como organizaciones y sus posibilidades de cambio es su capacidad interna de cambio, que también va a influir en los impactos causados por el centro en el rendimiento de los alumnos.

Para lograr lo anterior, dice que el centro debe contar con condiciones internas, siendo éstas: El compromiso para el desarrollo del profesorado; la implicación del profesorado, alumnos y la comunidad escolar; el enfoque del liderazgo múltiple de los

profesores; las estrategias eficaces de coordinación y finalmente la planificación del desarrollo.

Cada estrategia tiene que ser debidamente contextualizada, de acuerdo con las prioridades o cultura de cada centro. No hay estrategias únicas que conduzcan inexorablemente a la mejora, homogéneas y válidas para cualquier situación. Algunas de ellas, habiendo tenido buenos impactos en un lugar, pueden no serlo en otro. El mismo Hopkins (en Bolívar 1999, p. 73) de acuerdo con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares, diferencia tres tipos de estrategias, acordes con el estadio de desarrollo del centro.

**CUADRO 1**

*Pertinencia de las estrategias con el tipo de centro*

Desarrollo del centro	Características	Tipos de estrategias
Centros fracasados o estancados	Se encuentran en un estado de elevado número de fracasos. Necesitan, por tanto, un alto nivel de apoyo externo.	Tipo I: Iniciar un proceso de desarrollo. Meta: alcanzar un grado moderado de eficacia.
Centros de bajo rendimiento o que “pasan”	Centros de “bajo rendimiento”, que necesitan alcanzar mayores cotas de eficacia.	Tipo II: Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo. Meta: Definir prioridades y crear capacidades.
Centros “buenos” o “efectivos”	Han alcanzado un alto nivel de eficacia, y son reconocidos como “buenos”.	Tipo III: Sostener y ampliar la mejora. Meta: Mantener su eficacia, con sus propios medios.

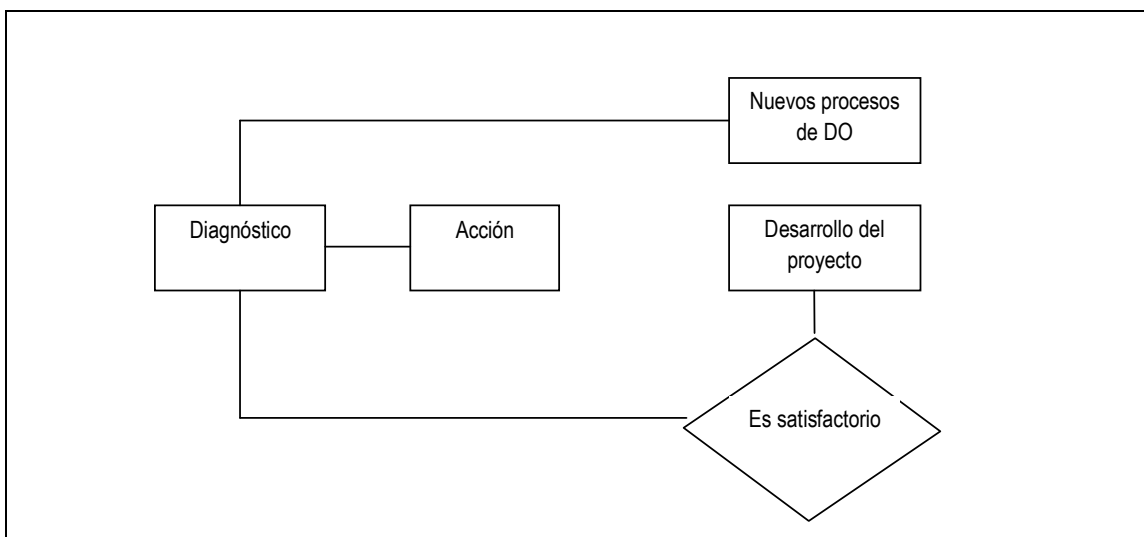
**Fuente:** Hopkins (en Bolívar 1999, p. 73)

Estas estrategias las explica de la siguiente manera: Las primeras, denominadas de Tipo I: Iniciar un proceso de desarrollo. En los centros ineficaces, estancados o con alto índice de fracasos, se requiere iniciar un proceso de desarrollo, dirigiendo las estrategias a objetivos claros y directos, limitados a algunas dimensiones básicas del currículum u organizativas, con la intención de ir creando confianza y competencia para empezar a mejorar. Ahora bien en las segundas o de Tipo II: Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo. Las estrategias se dirigen a que los centros puedan refinar sus

prioridades de desarrollo, es decir, focalizar aspectos específicos tanto de enseñanza como de aprendizaje, y construir la capacidad para apoyar su trabajo. Por último, las terceras o de Tipo III: Sostener la institucionalización del desarrollo. Dice que también los centros “buenos” o “efectivos” necesitan estrategias dirigidas a que permanezcan o continúen sus esfuerzos de mejora.

#### 1.4.3.3. Proceso de desarrollo organizacional en las instituciones educativas

El proceso de desarrollo organizativo, como estrategia a medio y largo plazo para que un centro escolar alcance la capacidad de autorrenovación, suele emplear un conjunto de fases o etapas, en un ciclo continuo y a largo plazo de diagnóstico, plan de acción y evaluación de nuevas necesidades. Las fases del DO van a depender, aparte del modelo o autor en que nos apoyemos, del problema a tratar; dado que en cada caso en particular se deben seleccionar las estrategias de acción más adecuadas y convenientes. Martín (2002) nos muestra un proceso en cinco fases:



**FIGURA 1. Proceso de desarrollo organizativo**

Fuente: Martín (2002)

En este proceso el punto de partida es establecer un diagnóstico de la organización que contemple las necesidades de la institución. La autorrevisión escolar, el movimiento de mejora de la escuela, el aprendizaje organizativo o la gestión de calidad por planes de mejora, sitúan al diagnóstico o autoevaluación como primer paso. Una escuela que se desarrolla, en efecto, ha llegado a tener integrado en su funcionamiento procesos de diagnóstico.

Así pues, el diagnóstico es la base para los proyectos de acción que se ponen en práctica. La acción es el conjunto de intervenciones específicamente diseñadas para mejorar la organización. El desarrollo del proyecto debe desencadenar un sistema de retroalimentación efectivo, según tengan o no los efectos deseados, si se ha solucionado satisfactoriamente o no los problemas. Si es insatisfactoria se inician nuevos planes de acción e intervenciones; si es satisfactoria se avanza a otras oportunidades nuevas.

Existen distintos modelos, cada uno con sus propias fases, aun cuando el sentido general sea común. Las fases y proceso que más habitualmente se suelen emplear son: Inicio, diagnóstico, diseño del plan, ejecución y evaluación, finalización de la relación e institucionalización del desarrollo.

#### 1.4.4. Modelos de diagnóstico organizacional en las instituciones educativas

Los diagnósticos más empleados en el nivel educativo son: Análisis FODA y el Diagnóstico de fuerzas organizativas: restrictivas e impulsoras (DIFO)

##### 1.4.4.1. El análisis FODA

Es una herramienta que permite conformar un cuadro de la situación actual de la organización, de esta manera se obtiene un diagnóstico preciso a través del cual se pueden tomar decisiones acordes con los objetivos y políticas formulados. El término FODA es una sigla conformada por las primeras letras de las palabras Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (en inglés SWOT: Strengths, Weaknesses,

Oportunities, Threats). De estas cuatro variables, tanto fortalezas como debilidades son internas de la organización, por lo que es posible actuar directamente sobre ellas. En cambio las oportunidades y las amenazas son externas, por lo que en general resulta muy difícil poder modificarlas.

- Fortalezas: son las capacidades especiales con que cuenta la empresa, y por los que cuenta con una posición privilegiada frente a la competencia. Recursos que se controlan, capacidades y habilidades que se poseen, actividades que se desarrollan positivamente, etc.
- Oportunidades: son aquellos factores que resultan positivos, favorables, explotables, que se deben descubrir en el entorno en el que actúa la empresa, y que permiten obtener ventajas competitivas.
- Debilidades: son aquellos factores que provocan una posición desfavorable frente a la competencia, recursos de los que se carece, habilidades que no se poseen, actividades que no se desarrollan positivamente, etc.
- Amenazas: son aquellas situaciones que provienen del entorno y que pueden llegar a atentar incluso contra la permanencia de la organización.

#### 1.4.4.2. El análisis DIFO

El diagnóstico de las fuerzas de la organización es un modelo que permite una visión sintética de las fuerzas que propician el desarrollo de una institución, así como de las fuerzas que lo impiden a la luz de su escenario futuro y su medio ambiente.

La tesis de Lewin aplicada al diagnóstico institucional se expresa como sigue: lo que ayuda a elevar el nivel de productividad constituye una fuerza impulsora y aquello que lo estorba es una fuerza en sentido contrario, denominada restrictiva. A la primera también se le ha denominado “fuerza” y a la segunda “debilidad”. El objetivo más importante del diagnóstico consiste en la identificación de las principales fuerzas impulsoras y restrictivas de la institución, considerada como un sistema total, y en

particular de los subsistemas de objetivos, estructural, tecnológico, financiero y social-humano.

Por último cabe mencionar que los diversos modelos tienen la capacidad de servir para orientar el análisis de las organizaciones, hayan sido o no contruidos con el propósito del diagnóstico, permiten destacar ciertas variables y relaciones entre variables, ofreciendo así una visión simplificada del funcionamiento organizativo. Una característica compartida por todos ellos es que otorgan gran importancia a los factores ambientales en la definición de los rasgos organizacionales.

#### 1.4.5. Estudios sobre cambio y desarrollo organizacional de los centros educativos

El cambio y desarrollo organizacional tienen que ver con la incorporación continua y sostenida de nuevos mecanismos que permiten a las instituciones educativas llevar a cabo procesos de mejora por lo que los trabajos e investigaciones hasta el momento realizados se han centrado en categorías e indicadores para describir y analizar cada institución. En este apartado recogeremos de manera específica, nuestro estudio sobre cambio y desarrollo organizacional realizado en el ámbito educativo.

Este estudio es el de la función de apoyo interno en la organización escolar y su relación con la capacidad interna de desarrollo de los centros de Goikoetxea (2001). Es un trabajo que aporta datos sobre la dirección y el profesorado que juegan roles de apoyo interno a la mejora y su mantenimiento. Este estudio se planteó como problema de investigación obtener una mayor comprensión de la relación entre los fenómenos, procesos, agentes y estrategias implicados en el desarrollo escolar de centros de primaria y secundaria.

Se partía del supuesto básico de que los centros son unidades organizativas y culturales que tratan de responder a los cambios administrativos, sociales y culturales de su entorno de acuerdo con sus propias capacidades internas (su historia, sus formas organizativas concretas, sus mecanismos de trabajo habituales, las metas planteadas, los



climas de trabajo, la sensibilidad hacia la innovación, etc. Y por tanto sus respuestas son totalmente particulares y originales.

Las dimensiones de este estudio fueron: Dirección fuerte o débil; estructura de apoyo interno extensa o limitada; desarrollo organizacional orientado al mantenimiento o al cambio; cultura de trabajo asentada o inestable; clima de trabajo cohesionado o desestructurado; y por último el grado en que las metas y valores de la institución están claras y son entendidas del mismo modo por todos.

El estudio compartía el marco teórico de la mejora y desarrollo escolar, en particular el modelo de mejora escolar de Hopkins. Dicho modelo establece que el éxito de los esfuerzos de mejora reside en la capacidad de la organización para saber traducir las presiones externas para el cambio (administración, reformas administrativas, cambios sociales y económicos, etc) en prioridades para el desarrollo escolar del propio centro, lo que implica tener en cuenta por igual las condiciones de práctica de clase (la cultura de trabajo diario) y las condiciones de desarrollo organizativo del centro para poder decidir la estrategia de mejora más adecuada. Ahora bien, Hopkins y Ainscow (citados por Goikoetxea, 2000) a través de su proyecto de investigación “Mejorar la calidad de la educación para todos” identificaron seis condiciones organizativas que determinaban la capacidad interna de cambio de esos centros, siendo éstas:

1. Desarrollo profesional.
2. Compromiso.
3. Investigación y reflexión.
4. Liderazgo.
5. Coordinación.
6. Planificación.

Estas condiciones de los centros son determinantes en las primeras fases de impulso del desarrollo organizativo y de la mejora escolar, por eso es necesario trabajar inicialmente con estrategias que desarrollen dichas condiciones.

### **1.5. La necesidad de medir el desarrollo organizacional de los centros educativos**

Suele pensarse en el desarrollo organizacional como el trasfondo que envuelve a la actividad curricular de los profesionales y de los centros educativos, de ahí su menor visibilidad e importancia para los actores. Pero nada más lejos de la realidad.

El 31% de la varianza internacional de los resultados de los alumnos en el Informe PISA 2001 se explicaban por variaciones medicionales de tipo organizacional. Las políticas y prácticas que se asociaban con el éxito escolar eran rasgos estrechamente asociados con el liderazgo transformacional y distribuido, tales como:

- El uso por el estudiante de recursos escolares (libros, ordenadores, laboratorios...).
- Profesores con cualificación universitaria.
- Ratio alumnos/profesor de 10/1 a 25/1.
- La política y práctica escolar (tal como informaba el director) orientadas hacia las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos, la moral y la implicación del profesorado y la autonomía del centro (no del profesor individual).
- La práctica de clase (tal como informaban los estudiantes) se relacionaba con:
  - Relaciones positivas entre profesores y alumnos.
  - Buen clima disciplinar.
  - En menor medida, énfasis en el rendimiento académico y altas demandas sobre los estudiantes (incluyendo las tareas para casa).

Dos de las conclusiones generales del proyecto australiano LOLSO (Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes) (Mulford, Silins y Leithwood, 2004; Silins y Mulford, 2002a, 2002b, 2002c.) son:

1. Que el liderazgo transformacional (posicional y distribuido) ejerce su influencia de forma indirecta sobre los resultados de los alumnos, a través del aprendizaje organizacional y de la conducta del profesor en el aula.
2. Que hay que poner la atención en el desarrollo organizacional y el aprendizaje organizacional como factores determinantes de los resultados de los alumnos coincidiendo con las conclusiones de Stoll, MacBeach, Smith y Robertson (2001, p. 171): Las oportunidades de aprendizaje para las generaciones jóvenes vienen determinadas por la medida en que sus mismas escuelas son capaces de aprender y desarrollarse.

Entre las evidencias que hemos recogido recientemente (Gairín, Armengol y Goikoetxea 2006) se encuentra este dato: son los profesores con mayor experiencia docente, en comparación con los noveles, los que dan mayor importancia a las variables organizativas generales y su incidencia indirecta en el aprendizaje de sus estudiantes. Como hemos visto, los estudios internacionales sobre desarrollo organizacional y liderazgo escolar empiezan a relacionar estas variables con los resultados de los estudiantes (Mulford, Silins, Leithwood, 2004). Es muy probable que el desarrollo organizacional general de los centros tenga una mayor importancia en los resultados académicos y no académicos (desarrollo de la personalidad y formación en general) que lo que se reconoce actualmente. Nosotros sugeríamos en el estudio que sirve de base a la evidencia mencionada (Goikoetxea, 2005) que el desarrollo organizacional puede tener una influencia indirecta a través del desarrollo curricular en los resultados escolares de los estudiantes y que puede tener una influencia directa e independiente (que hay que determinar) sobre esos resultados de los estudiantes.

Pero si esta es una razón importante –el posible efecto directo e independiente del desarrollo organizacional sobre los resultados de los estudiantes, además del mediado por el currículum–, hay otros argumentos fundamentales:

- En primer lugar, sólo una perspectiva organizacional de los centros educativos puede aportar una visión de la totalidad de esas instituciones: variables como la historia institucional, la cultura organizativa, la misión y visión, el liderazgo, el clima y la cultura colaborativa, las estructuras de participación y aprendizaje y el aprendizaje organizacional, etc., son dimensiones interrelacionadas que dan sentido de totalidad y dinamismo institucional y que difícilmente pueden detectarse con instrumentos de diagnóstico institucional centrados en la gestión puramente curricular y en la satisfacción de los clientes.
- En segundo lugar, esta perspectiva organizacional aporta profundidad en la comprensión de la misma actividad docente y educativa de la institución: son las relaciones entre los actores y sus creencias y perspectivas sobre la actividad profesional y social que ejercen (la docencia, la educación) las que dan sentido y justificación a su actividad. En otras palabras: son las variables organizacionales como la cultura organizacional, la cultura colaborativa, la construcción de la misión y visión de la organización, el sentido histórico y proyección de futuro institucional, etc., las que dan profundidad y significado a la acción institucional. El currículum adquiere sentido dentro de ese contexto de significado más profundo y general.
- En tercer lugar, esta perspectiva organizacional ayuda a identificar los aspectos menos visibles y más fundamentales de la institución escolar; sería como relacionarse con el *software* institucional: conjunto de programas y agendas ocultas que determinan la acción institucional explícita: el currículum o *hardware* institucional.

- En cuarto lugar, la perspectiva organizacional aporta una visión dinámica y evolutiva de la institución escolar: ayuda a identificar la historia y el desarrollo organizacional y curricular (aprendizaje organizativo) de los centros, a describir su situación actual y a proyectarse en el futuro próximo. Ayuda a los actores a realizar una planificación del desarrollo organizacional y profesional próximo.
- En quinto y último lugar, la perspectiva organizacional, además de ayudar a la descripción de la situación actual de los centros, ayuda a estos a compararse con niveles superiores de realización y excelencia (niveles de desarrollo organizacional y prácticas organizativas y curriculares) y a plantearse objetivos de desarrollo organizacional y profesional intrínsecamente válidos (tienen un valor educativo intrínseco). Es el componente prescriptivo y normativo de la investigación sobre desarrollo organizacional.

### **1.6. La posibilidad de medir el desarrollo organizacional de los centros educativos**

¿Es posible hoy en día elaborar un instrumento que describa con fidelidad y realismo el desarrollo organizacional de los centros educativos y que tenga utilidad profesional?

Afortunadamente, la madurez de la investigación en el campo del desarrollo organizacional y de la mejora escolar en sus diversos campos de estudio (vg: el liderazgo escolar, el desarrollo organizacional, la cultura organizativa, la cultura colaborativa, la historia institucional, el aprendizaje organizativo, etc.) creemos que lo hace posible. Son diversas las fuentes de fundamentación que se utilizan para dar apoyo científico a este intento.

#### **1.6.1. Los enfoques biográfico-narrativos**

La realidad del centro escolar es una realidad construida socialmente (Greenfield y Ribbins, 1993). Se entiende, por tanto, la organización educativa como una institución

que tiene su propia historia y ciclo de vida o desarrollo que ha generado estructuras, roles, patrones de acción, significados, rituales, etc., es decir, su propia cultura organizativa. Desde esta perspectiva asumimos el enfoque biográfico narrativo (Van de Ven y Scott, 1995; Cameron y Wetten, 1981; Bolívar et al., 1998) como metodología para abordar la historia institucional de los centros con una doble finalidad:

- a) Identificar los ciclos de desarrollo de cada organización y dar sentido de continuidad a sus comportamientos actuales (Dalin y Roff, 1993; Holly y Southworth, 1989).
- b) Favorecer el aprendizaje experiencial e institucional. Como señala Bolívar (1998, p.164), Si la mayor parte del saber organizativo –como sabemos – es tácito (vivido pero no expresado discursivamente, implícito), reconocerlo al narrarlo facilita su transferibilidad y funcionalidad.

Compartimos el supuesto básico de que los centros escolares son el fruto de las prácticas sociales que se generan en su interior como respuesta a los retos que provienen de fuera. Los centros educativos, como cualquier otra institución social, tienen su historia, que explica en gran medida el comportamiento actual de sus grupos; tienen su cultura propia, el poso de creencias y actitudes que condicionan sus patrones de interpretación y conducta y las relaciones entre grupos; y tienen a sus actores, el conjunto de personas y grupos que van generando unas relaciones de trabajo y unos climas de apoyo mutuo, compromiso compartido e implicación. Pero, además, los centros tienen sus líderes, personas y grupos que dinamizan la institución y que, con su energía y compromiso, van haciendo que se vaya construyendo «significado compartido» y culturas colaborativas de trabajo entre los miembros de las distintas unidades.

A su vez van generando las estructuras donde se procesa la información de dentro y de fuera y donde se aprenden nuevas conductas. En una palabra, los centros educativos «aprenden» a través de la formación y la innovación a dar respuestas más

elaboradas a su entorno (aprendizaje organizativo). Por último, los centros se desarrollan y alcanzan etapas y niveles superiores de organización y respuesta que debemos identificar para «reorientar» la conducta institucional hacia el próximo nivel de desarrollo. Y este proceso es «único» y propio de cada centro, aunque puedan existir comparaciones entre unos y otros centros.

Por eso decimos que los modelos «gerencialistas» no son muy adecuados para comprender este proceso: podrán aportar herramientas para una gestión más «racional» y eficiente (sometida a control público), pero sirven muy poco para describir las corrientes naturales de «vida organizativa y pensamiento social» que allí se generan. Nosotros sostenemos que las decisiones que se toman sobre la base de una interpretación «comprensiva y dinámica» de la vida de los centros son decisiones mejor contextualizadas y tienen mayor probabilidad de aportar crecimiento y desarrollo a esas organizaciones que las decisiones puramente técnicas o gerenciales.

Son estos supuestos los que ayudan a entender la utilidad relativa de la elaboración y aplicación de un cuestionario sobre el desarrollo organizacional de los centros educativos para la comprensión del proceso general vivido por estas instituciones.

#### 1.6.2. Los modelos evolutivos y las teorías de los estadios como recursos útiles para describir las fases del desarrollo organizacional

Existen dos tradiciones que pueden utilizarse para hacer manejable este concepto tan resbaladizo: a) las teorías de los estadios y los enfoques evolutivos y b) los enfoques biográfico-narrativos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Incluso cuando se reconoce que los estadios no son más que un heurístico marcador o una instantánea de un fenómeno en un punto del tiempo (la versión débil de la teoría de los estadios), estos ofrecen alguna promesa como herramientas para diagnosticar y comenzar a manejar el complejo y resbaladizo concepto del desarrollo

organizativo general de los centros. Dentro del campo de la organización educativa contamos con diversas descripciones del desarrollo general de la organización escolar en forma de etapas evolutivas o estadios (Hopkins, 1996; Hopkins, Harris y Jackson, 1997; Gairín, 1996, 1998, 1999 y 2004; Dibbon, 2000). Lo mismo pasa con el aprendizaje organizativo (Dalin y Rolff, 1993 y Dibbon, 2000).

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

Las teorías de los estadios pueden resultar de gran ayuda para comprender el desarrollo autónomo de los centros, el componente mayor del desarrollo general, tal y como se describe en apartado anterior. Incluso cuando se reconoce que los estadios no son más que un heurístico marcador o una instantánea de un fenómeno en un punto del tiempo (la versión débil de la teoría de los estadios), éstos ofrecen alguna promesa como herramientas para diagnosticar y comenzar a manejar el complejo y resbaladizo concepto del desarrollo organizacional general de los centros.

Se cuenta ya con la identificación de las posibles etapas del desarrollo de los centros descritas por varios autores (Dalin y Rolff, 1993; Hopkins, 1996; Hopkins,



Harris y Jackson, 1997; Gairín, 1996, 1998, 1999, 2004; Dibbon, 2000). Dalin y Rolff (1993) describen el desarrollo organizacional en tres etapas: la escuela fragmentada; el centro como proyecto conjunto de acción; y el centro educativo que aprende. Hopkins (1996), relacionando el grado de dinamismo de los centros con su nivel de eficacia, establece esta tipología de centros: centro estancado; centro orgulloso de éxitos anteriores; centro hiperactivo pero desorientado; centro dinámico y eficaz.

Igualmente, Gairín (1998 y 2004), desarrollando líneas anteriores de trabajo (Gairín, 1996), propone cuatro niveles de desarrollo organizacional: la organización como marco/estructura del programa de intervención (como continente de la actividad curricular); la organización como contexto de actuación (como agente, también de una actividad curricular); la organización que aprende (con mecanismos extendidos de autorregulación); y la organización que genera conocimiento (utiliza y comparte estrategias de creación y gestión del conocimiento colectivo).

También Dibbon (2000) hace una descripción de los aprendizajes individuales, de grupos e institucionales a lo largo de cuatro etapas del desarrollo organizativo:

1. La organización que sobrevive.
2. La organización emergente.
3. La organización en desarrollo.
4. La organización que aprende.

Nosotros utilizamos estos instrumentos como guías que pueden orientarnos a la hora de situar el nivel de desarrollo organizacional logrado por cada centro.

### 1.6.3. La organización que aprende como un estadio superior del desarrollo organizacional

Varios autores proponen a la organización que aprende como un estadio superior del desarrollo organizativo (Dalin y Rolff, 1993; Gairín, 1998; Dibbon, 2000); esto es, se

hace referencia a la capacidad general de la organización para ordenar y estructurar sistemáticamente los procesos del aprendizaje organizativo e incrementar su propia capacidad de aprendizaje institucional.

El cambio escolar es un proceso de aprendizaje. De hecho conocemos centros que difieren considerablemente en su capacidad, fruto de su historia y de los procesos en que se han ido implicando. Llegar a una organización que aprende es un largo proceso que en principio nunca termina, que se vincula a las estrategias y proceso que permiten que una organización aprenda (aprendizaje organizativo).

Se ha llegado incluso a describir las fases o etapas del ciclo del aprendizaje organizativo; esto es, aquellos procesos que manejados de forma integrada pueden hacer que una organización se convierta en una organización que aprende de forma competente. Así, Huber (1991) y Dixon (1994) han realizado descripciones de los estadios/etapas del aprendizaje organizativo. Lo común de estos intentos es la caracterización de este proceso como no-lineal e interactivo pero que, no obstante, puede describirse como un determinado número de etapas/estadios. Por ejemplo,

Huber (1991) identifica las siguientes etapas: adquisición, distribución, interpretación del conocimiento y memoria organizativa. Dibella, Nevis y Gould (1996) sugieren las siguientes etapas: adquisición, compartir, y utilización del conocimiento; y Dixon (1994) dibuja el ciclo del aprendizaje organizativo en cuatro etapas: generación, integración, interpretación del conocimiento, y actuación.

Conjuntamente, estas ideas sugieren que el aprendizaje organizativo sigue un ciclo que incluye: un estímulo que hace necesario el nuevo aprendizaje; adquisición del nuevo conocimiento acompañado con una inicial interpretación de ese conocimiento; transferir y compartir el nuevo conocimiento a través de la organización; interpretar (colectivamente) y utilizar el nuevo conocimiento en el contexto organizativo (nuevo aprendizaje); y documentación y codificación del nuevo conocimiento. La realización de

este proceso nos acercaría a la idea de la organización como espacio para compartir, crear y aplicar conocimiento colectivo situando a la organización en un estadio superior (estadio 4, para Gairín, 2004) cuando ese conocimiento es compartido con otras instituciones.

## **2. MODELO DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

### **2.1. Definición**

En la tesis se utiliza el modelo de desarrollo organizacional desarrollado por Goikoetxea (2001). Definimos el desarrollo organizacional (Hopkins, 1996) como una determinada etapa del desarrollo del centro que se caracteriza por haber alcanzado ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizacional que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior.

Se trata de un modelo multidimensional. Se entiende el desarrollo organizacional como una dimensión general en el nivel de centro, formado por siete componentes básicos (historia institucional, cultura institucional, liderazgo transformacional, cultura colaborativa, misión, estructuras participativas y aprendizaje organizativo), que junto con el diseño curricular en el nivel de centro y aula determina los resultados de los centros y los resultados escolares.

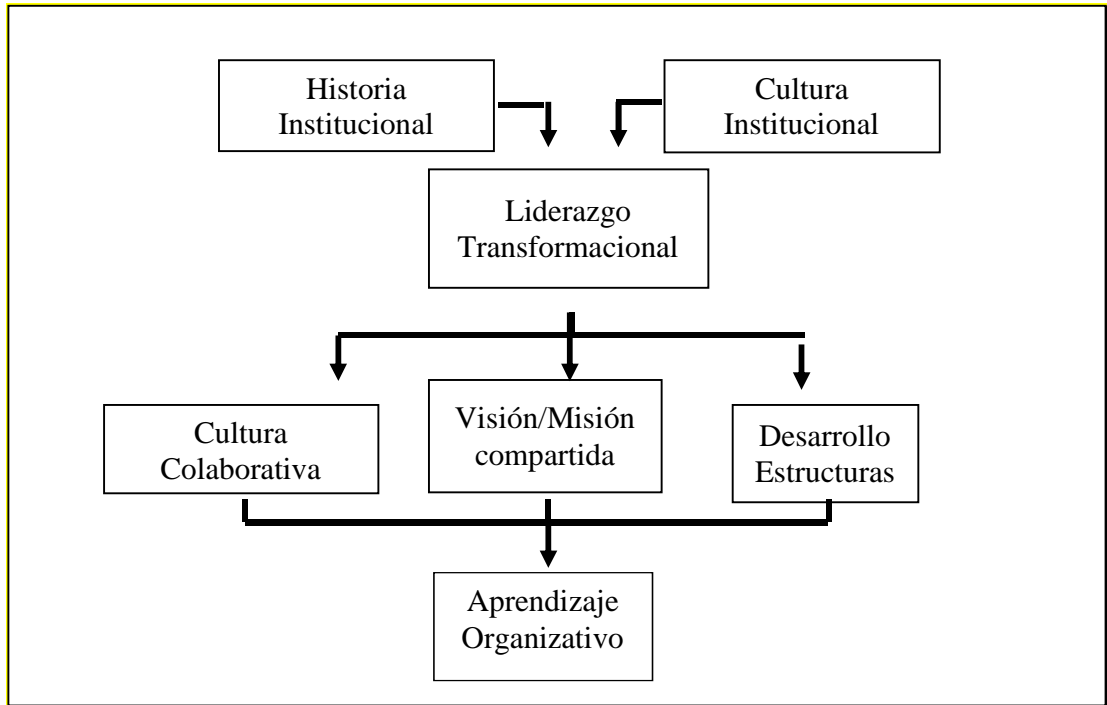
Este modelo trata de comprender las relaciones internas entre sus elementos y sirve para elaborar hipótesis de investigación. Una forma de hipotetizar posibles relaciones entre los componentes del desarrollo organizacional es utilizar el formato experimental de investigación: sus fases (contexto, entrada, proceso, producto) y sus tipos de variables: independientes, intervinientes o mediadoras y dependientes.

Los argumentos anteriores llevaron a pensar que era posible y útil tratar de construir un cuestionario que sirviera para diagnosticar el desarrollo general de los

centros. Las teorías de los estadios y los enfoques evolutivos describen diferentes niveles de desarrollo en torno a un conjunto de dimensiones organizativas que se consideran fundamentales pero no proponen una identificación básica de las dimensiones más importantes del desarrollo organizacional general de los centros educativos ni, mucho menos, aventuran ciertas relaciones internas entre estas dimensiones.

El desarrollo de las distintas tradiciones teóricas de la organización escolar está lo suficientemente elaborado como para poder identificar las dimensiones básicas del desarrollo organizacional general de los centros educativos. Y, basándose en el modelo del Aprendizaje Organizativo propuesto por Leithwood, Jantzi y Steinbach (1995,1998) se propone un modelo para explicar las relaciones internas entre las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional general.

En el modelo, se trata a las dimensiones "Cultura Institucional" e "Historia Institucional" como variables de Entrada que condicionan la conducta del "liderazgo transformacional". Entendemos el "Liderazgo Transformacional" como Variable Independiente de Proceso que afecta a la Variable Dependiente "Aprendizaje Organizativo" (Variable de Producto) de forma directa y de forma indirecta (influyendo sobre las Variables Intervenientes de proceso "Cultura Colaborativa", "Visión/Misión compartida" y "Desarrollo de estructuras de aprendizaje y participación").



**FIGURA 2: Modelo del desarrollo organizacional**

Fuente: Goikoetxea (2005)

En el modelo del aprendizaje Organizativo de Leithwood et al. (1995, 1998) éste depende del Liderazgo Escolar y de las Condiciones Internas (visión compartida, cultura colaborativa, desarrollo de estructuras, estrategias para el desarrollo individual e institucional, y recursos adecuados) que, a su vez, son influenciadas por el liderazgo, y de las condiciones externas (estructuras y estrategias de desarrollo, política y recursos coherentes, apoyo e implicación activa de padres y comunidad) que influyen sobre éste. Sin olvidarse de las condiciones externas del desarrollo organizacional (estructuras y estrategias de desarrollo, política y recursos coherentes, apoyo e implicación activa de padres y comunidad identificadas por Leithwood et al., 1995, 1998) el modelo sugiere que el liderazgo está mediatizado por los factores contextuales de la historia Institucional y la cultura institucional de cada centro escolar y que condiciona el aprendizaje organizativo de la organización a través de la intervención en tres variables mediadoras fundamentales: a) la construcción de la misión y visión de la organización, b) la creación de una cultura colaborativa y c) la facilitación de estructuras de

participación y de apoyo ágiles. A su vez, los niveles de desarrollo organizacional general de un centro tienen efectos sobre los resultados académicos y no académicos de sus alumnos y alumnas.

## **2.2. Estructura interna del desarrollo organizacional de los centros educativos**

En el caso de la definición operativa del “desarrollo organizacional” del centro, contamos con la identificación de las posibles etapas del desarrollo de los centros identificadas varios autores (Hopkins, 1996; Hopkins, Harris, y Jackson, 1997; Gairín, 1996, 1998, 1999, 2004) y su descripción operativa en sus diferentes dimensiones; por tanto una definición operativa general del constructo desarrollo organizacional no entraña especial dificultad; la dificultad viene al tratar de identificar sus componentes internos, es decir, los factores generales que de forma específica contribuyen más al desarrollo organizacional de los centros y sus relaciones con los resultados de los alumnos y del centro.

En cuanto a los factores generales internos que contribuyen de forma más fundamental al desarrollo organizacional de un centro, la investigación en el campo de la organización y de la mejora escolar ha revelado la importancia de algunos factores que han sido el objeto de estudio de diferentes tradiciones - investigación sobre liderazgo, sobre cultura de la organización, sobre trabajo colaborativo, e historia institucional, aprendizaje organizativo, etc., - y que constituyen el núcleo central de este constructo.

Tras la revisión bibliográfica, hemos llegado a la conclusión de que los componentes fundamentales del desarrollo organizativo de los centros son los siguientes:

1. La historia institucional (Bolívar et al., 1998; Bolívar, 1999, 2000; Medina, 1998; Adizes, 1993)
2. La cultura institucional (Schein, 1996a, 1996b, Hargreaves, 1996; Leithwood et al, 1995, 1998; Bass y Avolio, 1994; Sarasola, 2003)

3. El liderazgo transformacional (Leithwood, 2004; Tomlinson, Diana y Genge, Maxine, 1996) (Leithwood et al, 1993; Leithwood, 1994; Leithwood, Jantzi, y Steinbach,1995) (Leithwood et al, 1991, 1992,1993: Silins, 1992a,1992b,1994) (Leithwood, Menzies y Jantzi, 1994)
4. La cultura colaborativa: Fullan (1992); Van der Berg y Slegers (1996); Leithwood et als (1995,1998); Armengol (1999)
5. La misión de la organización (Hallinger y Heck , 1995; Weiss y Cambone, 1994) Van der Berg y Slegers (1996) (Leithwood et al, 1995,1998); Senge et al , 1998; Villa y Alvarez (2003).
6. El desarrollo de estructuras de participación (Leithwood et al, 1995, 1998)
7. El aprendizaje organizativo (Leithwood; Jantzi, y Steinbach,1995; Leithwood y Aitken,1995; Leithwood., Leonar, y Sharrat,1998) (Silins y Mulford, 2002)

#### 2.2.1. Historia Institucional

Recientemente se viene reconociendo la “historia institucional” (Bolívar, 1999; 2000) como uno de los factores que ayuda a comprender el comportamiento actual de la organización; en ella suelen encontrar explicación las principales conductas y creencias “culturales” de la organización y sus principales mecanismos de reacción ante el Entorno (adaptativos o exploratorios).

No se puede entender el comportamiento presente sin rescatar el pasado, la historia de la institución, sus principales etapas, problemas y respuestas. Uno de los procedimientos importantes para facilitar la buena y rápida integración institucional de los profesores noveles suele ser la temprana presentación de la “Historia del centro”, aspecto que desafortunadamente se suele abandonar a las conversaciones fortuitas e informales con los compañeros más antiguos.

### 2.2.2. Cultura Institucional

La “Cultura institucional” es el contenido (conjunto de normas, creencias, patrones de conducta aceptables, etc.) de la cultura de una Institución (Schein, 1996a, 1996b). Suele servir de base y determina la conducta organizativa de la institución. Tiene la función de aportar a la Institución sentimiento de identidad y de continuidad en el tiempo y está constituida por los “repertorios de base” adaptativos y exploratorios que la organización utiliza como respuesta al Medio social. Si la organización puede cambiar y aprender gracias a sus patrones de base (su cultura), éstos pueden modificarse y enriquecerse en ese proceso de cambio y desarrollo. Algunos autores han sugerido que el verdadero cambio educativo debe llegar a ser “cultural” (cambio en las creencias sobre el aprendizaje, el currículum y la organización) si quiere producir auténtica transformación personal, profesional e institucional.

### 2.2.3. Liderazgo Transformacional

Tradicionalmente se ha entendido el liderazgo como una cualidad o determinado “carisma” de algunas personas que sobresalen en situaciones excepcionales de crisis o desorientación del grupo social. Afortunadamente hoy se ha superado esa concepción y se entiende el Liderazgo como una función organizativa que puede realizarse a la vez y en consonancia por varias personas de la organización. De la capacidad que tenga esa organización para ejercer esa función depende su supervivencia y desarrollo. Por eso es tan importante que todas o la mayoría de las personas de una organización aprendan este rol, es decir, adquieran experiencia en la coordinación y dinamización de diferentes grupos. El liderazgo exige algunas habilidades sociales y personales pero puede “aprenderse”, no tiene nada que ver con cualidades excepcionales de las personas en las que, por otra parte, los investigadores no se han puesto de acuerdo.

Las tareas básicas que debe atender una persona que ejerce la función de líder en un grupo básicamente son dos: a) facilitar los recursos y el apoyo necesario y b) ayudar



a que el grupo clarifique las metas y el sentido de su acción. La investigación tradicional solía insistir en la primera tarea (el líder como administrador y gestor de recursos), la investigación más reciente da más peso a la segunda (el líder como dinamizador del grupo que trata de ayudarle a definir su proyecto y busca la implicación simbólica de las personas). Ambos componentes forman parte de la función de liderazgo, en qué mezcla: eso depende del estilo personal y de la situación. Lo que la investigación sí ha dejado claro es que el desarrollo de las organizaciones depende del aprendizaje organizativo (la formación y el aprendizaje de nuevas conductas) y éste de un liderazgo con mayor componente, no exclusivo, de la segunda tarea (liderazgo transformacional) y bien extendido (red de liderazgo, o red de apoyo interno) por el conjunto de la organización (Goikoetxea, 2001).

#### 2.2.4. Cultura Colaborativa

Una “cultura colaborativa” (Armengol, 2001) es aquella en la que el funcionamiento organizativo y el talante de las personas invitan a participar. Fomentar una cultura colaborativa requiere crear condiciones para la participación en los centros. La participación hace que la colaboración sea posible y, al mismo tiempo, esta da sentido a la participación. Una cultura de la participación es por tanto una cultura de la colaboración. No es suficiente trabajar en una organización para que exista participación, es necesario hacerlo en equipo. El trabajo en equipo permite que una persona compense a otra y que todos agudicen su ingenio para resolver cuestiones que son de todos. En el trabajo en equipo se toman decisiones y se actúa sobre ellas. Esto se convierte en la finalidad del equipo. Todos adquieren una responsabilidad ante el colectivo en esa actuación. También es el equipo el que evalúa el proceso, el que revisa las decisiones, el que las corrige o las cambia”.

El concepto de Cultura Colaborativa vendría a coincidir en gran parte con las características que Leithwood atribuye a la cultura organizativa. Leithwood et al. (1995, 1998) al describir la cultura organizativa como un factor condicionante del aprendizaje

organizativo destacan las siguientes dimensiones: 1) grado en que la cultura se puede definir como colaborativa, 2) grado en que se comparte la idea del desarrollo profesional permanente, 3) grado en que están presentes normas de apoyo mutuo, 4) disposición para aportar honesto y confidente refuerzo a los colegas, 5) grado en que se comparten de forma informal las ideas y los materiales, 6) grado en que se respetan las ideas de los colegas, 7) disposición para asumir riesgos, 8) grado en que se estimula la discusión abierta sobre las dificultades, 9) grado en que se celebra de forma compartida el éxito, 10) grado en que se atiende a las necesidades de todos los estudiantes, 11) grado de compromiso para ayudar a los estudiantes

#### 2.2.5. Misión y Visión

Ese sentido de dirección simbólica tiene dos niveles (Villa y Fernandez, 2003) a) el nivel concreto, diario, inmediato, de relación directa con los alumnos: los estilos de relación y modos de enseñanza que se adopta con cada alumno/a o grupos de alumnos/as dentro del aula y en qué sentido se desearía cambiar. Las prioridades de enseñanza que se concreta para cada año o dos años y se asumen por todos (la misión como orientadora de la acción). Tiene que ver con el aprendizaje directo de los alumnos y las metodologías de enseñanza en el aula que lo favorecen. No confundir con Los planes anuales y sus prioridades, de carácter más general.

Naturalmente estas decisiones prácticas se regulan por un principio rector (de alto valor de inspiración) que ha sido reelaborado y reconstruido por el grupo en muchas ocasiones y documentos institucionales (el PEC, PCC, PAC, etc..) – de hecho, cada vez que se revisan estos documentos suele hacerse presente como “mentalidad colectiva”-: es el objetivo central de la organización, el propósito más importante por el que trabajan y se esfuerzan los miembros de la misma (La Misión como Inspiración).

No suelen ponerse de acuerdo los autores en explicar el proceso de elaboración de la Misión en la organización: desde una visión técnico-gerencialista la Misión sería

responsabilidad de los líderes que la definen en un primer momento y luego diseñan los procedimientos de difusión e interiorización por el resto de miembros de la organización. Desde otras perspectivas la Misión es un proceso, a veces consciente y explícito a veces no previsto, de construcción colectiva a lo largo del tiempo y que requiere expresamente que el grupo centre su atención de forma sistemática en el aprendizaje de sus alumnos.

#### 2.2.6. Estructuras de Participación

Otra dimensión relevante en el desarrollo organizativo de un centro es la riqueza, diversidad y flexibilidad de estructuras con las que cuenta para favorecer el aprendizaje organizativo y la participación en la toma de decisiones. Leithwood y sus colegas (1995,1998) señalan esta dimensión como uno de los condicionantes internos del aprendizaje organizativo y del clima y grado de implicación de sus miembros.

Leithwood y sus colegas (1995,1998) identificaron ciertas estructuras que favorecen el aprendizaje y la participación: 1) encuentros cortos de planificación semanal, 2) frecuentes y, a menudo, sesiones informales de solución de problemas, 3) horarios flexibles y creativos, 4) tiempo establecido en el calendario escolar de forma regular para el desarrollo profesional, 5) períodos de preparación común para profesores que necesitan trabajar juntos, 6) agrupamientos trans-departamentales de los profesores, 7) Equipos de currículum integrado (interdisciplinar), 7) enseñanza en equipo.

#### 2.2.7. Aprendizaje organizativo

Según Bolivar (2000) una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para –aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información, corregir errores y resolver sus problemas de un modo creativo o transformador, no meramente acumulativo o reproductivo. Todas las organizaciones aprenden, pero sólo algunas están comprometidas con un proceso de “construcción social” del aprendizaje organizativo (Nicolini y Mezner, 1995). En una

organización que aprende se da un valor añadido al aprendizaje natural de sus miembros en una triple vertiente: aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, incremento de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen o capacidad de adaptación al entorno cambiante (Moreno, 1997).

El Aprendizaje organizativo de una institución tiene que ver con las situaciones de aprendizaje individual, grupal e institucional que ha experimentado a lo largo de su desarrollo (problemas prácticos y situaciones de formación e innovación vividas), con el caudal de conocimiento práctico y repertorios de actuación acumulado a lo largo de la historia de esa organización y con el grado de disponibilidad y uso del mismo por la totalidad de sus miembros. Las organizaciones que aprenden son hábiles en distinto grado para crear las estructuras formales e informales que permiten asegurar los procesos de creación de nueva información, integración de la misma dentro de los esquemas de la institución, interpretación colectiva y generación de nuevas propuestas de actuación.(Dixon, 2000).

Por otra parte los avances recientes en ciencias sociales, y en particular en psicología cognitiva, en la explicación contextualizada de la conducta y el aprendizaje humano, han hecho posible elaborar modelos explicativos que integran el nivel individual y el nivel contextual o –meso (institucional) – en la descripción de la conducta humana y social. Así, hoy es posible hablar de “aprendizaje individual”, “aprendizaje grupal” y “aprendizaje organizativo” o “institucional” como realidades contextuales diferenciadas que requieren procedimientos de explicación distintos.

En concreto, las relaciones entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo y sus diferencias son explicadas satisfactoriamente desde la Teoría Situacional (Anderson y Simon, 1996) y del Aprendizaje distribuido (Solomon, 1993). Son estas teorías las que mejor ayudan a explicar los procesos del aprendizaje organizativo que van más allá de los procesos que atribuimos al pensamiento

(aprendizaje individual). Según estas teorías son los contextos y las situaciones sociales las que permiten determinados aprendizajes que se realizan “fuera de las cabezas” de los individuos (vg: los controladores de vuelo; el equipo de investigadores de un crimen, etc.) y son los contextos “grupales” los que permiten un aprendizaje “distribuido” (cada miembro de grupo aporta sus cualidades que son complementadas por los demás, siendo el resultado del aprendizaje más complejo que el realizado de forma individual).

Desde estas teorías se entiende que las organizaciones escolares se caracterizan por un “déficit de aprendizaje”. En comparación con esos contextos inteligentes, la gente que trabaja en las escuelas carece de sofisticadas tecnologías sobre las que afianzar su propia pericia. Los entornos físicos de algunas escuelas, especialmente aquellas con culturas aisladas y no colaborativas están desprovistos en la mayoría de las ocasiones de herramientas para solucionar problemas “fuera de la cabeza”. Encerados, libros de texto y, como mucho, proyectores son las herramientas disponibles en las escuelas. Es esto lo que hace a Bolívar (2001) utilizar el modelo del “aprendizaje organizativo” como modelo contrafáctico y preguntarse por qué, a veces, las escuelas aprenden tan poco.

El “aprendizaje organizativo” (AO) y la “Organización que aprende” (OA) constituyen un nuevo campo de interés en el mundo empresarial (Senge, 1990 y Dixon, 2000) que los profesionales educativos “importan” sin demasiadas reservas. Como se observa en la descripción por estadios del desarrollo organizativo, todos los autores proponen a la organización que aprende como el estadio superior del desarrollo organizativo (Dalín y Rolff 1993; Gairín, 1998 y Dibbon, 2000). Esto es, la capacidad general de la organización para ordenar y estructurar sistemáticamente los procesos del aprendizaje organizativo e incrementar su propia capacidad de aprendizaje institucional. Desde nuestro punto de vista este concepto es tremendamente interesante y útil para favorecer el desarrollo autónomo y endógeno de los centros educativos pero hay que hacer una readaptación del mismo a la cultura y al contexto escolar (Bolívar, 2001).

### **3. SÍNTESIS**

La revisión bibliográfica realizada acerca del Desarrollo Organizacional ha permitido construir un marco teórico y conceptual que enmarca los procesos de cambio y desarrollo en las organizaciones.

Para su mayor comprensión fue necesario referirse a sus orígenes, filosofía y los constructos que permiten definirlo como una disciplina orientada hacia la flexibilización, humanización y optimización de las instituciones. La naturaleza de un cambio planeado demanda el conocimiento de teorías, razón por la cual en este apartado se han trabajado todos aquellos aspectos concernientes al desarrollo organizacional.

Mención especial han tenido todos aquellos modelos que diversos autores han realizado para apoyar a aquellas organizaciones que estén interesadas en realizar un cambio, ya sea para su supervivencia o para su fortalecimiento futuro. Algunos de estos modelos se basan en alteraciones estructurales en la organización formal, otros en alteraciones del comportamiento, siendo considerables las aportaciones que se han dado.

De igual forma se trabajaron los modelos de diagnóstico organizacional con la intención de conocer todas aquellas variables o categorías de análisis que comprende cada modelo y de esta forma ir perfilando aquellas que se requerían para el modelo base en esta investigación. Se construyó un marco teórico y conceptual para enmarcar los procesos de cambio y desarrollo organizacional en las instituciones educativas. También se realizó una breve descripción de los cambios que pueden experimentar las instituciones educativas para responder oportunamente a los desafíos que les imponen actualmente.

En el siguiente apartado, destinado a las corrientes del cambio, se realizó una breve descripción acerca de los conceptos y los supuestos de partida de los movimientos de escuelas eficaces, mejora escolar, revisión basada en la escuela y la calidad total, todos ellos, aunque toman como punto de partida diversas perspectivas metodológicas, tienen en común la mejora y logro de las instituciones.

En lo que respecta al desarrollo organizacional se mencionó la evolución que éste ha tenido para su incorporación en las instituciones educativas, así como las condiciones que se requieren para que tenga éxito, señalando también las características y supuestos básicos, además de las estrategias que se emplean y el proceso de desarrollo para que una institución alcance la capacidad de autorrenovación.

Se analizaron también los modelos de diagnóstico FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) y el diagnóstico de fuerzas organizativas: restrictivas e impulsoras (DIFO), los cuales son los más empleados en las instituciones universitarias. En cuanto a los modelos de desarrollo organizacional se hizo mención principalmente de tres trabajos de investigación realizados y que emplearon modelos elaborados por los autores en el marco de las investigaciones.

## Capítulo 2

# IMPLICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR

### **1. Implicación con el centro escolar**

1.1 Sentimiento comunitario

1.2 Implicación o compromiso del estudiante

1.2.1 Definición de la implicación escolar

1.2.2 Evolución histórica del constructo de la implicación del estudiante

1.2.3 Enfoques de investigación sobre la implicación de los estudiantes

1.3 Implicación del profesor

1.4 Desafección

1.5 Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación con el centro escolar

### **2. Modelo de la implicación con el centro escolar**

2.1 Dimensión psicológica, emocional o afectiva: la identificación con la escuela

2.2 Dimensión conductual: la participación en el centro escolar

2.3 Dimensión cognitiva

### **3. Síntesis**



## Capítulo 2

### **IMPLICACIÓN ESCOLAR**

Se dedica este capítulo a revisar los conocimientos actuales sobre la implicación con el centro escolar. La literatura científica disponible sugiere que la implicación con la escuela y el éxito escolar se entrelazan. Las investigaciones indican que la implicación con el centro escolar influye de manera muy importante en el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes y en los resultados académicos (por ejemplo, en la deserción escolar, la prevención de la violencia, y en promover el bienestar de los estudiantes). En esta época en la que cada vez más se hace hincapié en "las evaluaciones y la rendición de cuentas" en la educación es importante reconocer la interrelación entre el desarrollo socio-emocional, conductual y cognitivo, ya que influyen en el éxito académico y en el aprendizaje. Promover la competencia social y cognitiva de los estudiantes es esencial para facilitar el éxito académico de los estudiantes en los centros escolares.

Se traduce el término "*student engagement*" utilizado en la literatura científica como la *implicación del estudiante* y el "*school engagement*" como *implicación escolar*. Se considera como un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. Conseguir la identificación con el centro escolar y la participación de los estudiantes es uno de los más importantes retos que se plantean ante las futuras reformas del sistema educativo. Entender que factores influyen y configuran la implicación del estudiante e implementar políticas y programas que la faciliten resultaran fundamentales. La implicación de los estudiantes es una de las problemáticas más inmediatas y persistentes de cara a mejorar el aprendizaje del estudiante. Las investigaciones indican que la mayoría de los estudiantes claramente desimplicados interrumpen las clases, tienen faltas de asistencia, y no completan las tareas. Por contra, los estudiantes implicados hacen una inversión psicológica en su aprendizaje y se esfuerzan por aprender lo que

una escuela ofrece. Se enorgullecen no sólo con la obtención de los indicadores formales de éxito (buenas notas), también con la comprensión de la materia y con su incorporación e interiorización en su vida. La implicación les animó a trabajar duro (Newmann y Davies, 1992).

Entre los temas que preocupan actualmente al sistema educativo, y que están siendo objeto de interés y atención por parte de investigadores, profesionales de la educación y comunidad educativa en general, ocupan un lugar destacable los referidos a la elevadas tasas de fracaso escolar en la etapa obligatoria así como otros ligados directa o indirectamente con el mismo, tales como el absentismo y el abandono escolar temprano, los problemas de convivencia y disciplina en los centros, o el escaso grado de implicación e interés de los estudiantes por el trabajo académico (González, 2010).

En todos los países se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar de los estudiantes, desarrollar el compromiso de los estudiantes con los centros sería el mejor antídoto. En el estado y en nuestro entorno por el contrario apenas ha sido trabajada esta temática. . Igualmente, en diversos sistemas educativos la noción de “implicación” del alumno con la escuela constituye un elemento central a la hora de desarrollar políticas, medidas y programas de diversa naturaleza así como propuestas de mejora destinadas a promover el compromiso o enganche del alumno con el aprendizaje y, en general, los resultados educativos de los estudiantes.

Diversos estudios, informes y trabajos de investigación, desde distintos planteamientos y perspectivas, están tratando de arrojar luz sobre tales problemáticas y de ofrecer claves para comprender la naturaleza de las mismas, sus antecedentes, sus consecuencias y para sugerir, orientaciones y líneas de actuación al respecto. Igualmente, los responsables de la política educativa nacional y/autonómica han ido generando en los últimos años diversas respuestas sobre el particular: medidas orientadas a ofrecer una respuesta educativa adecuada a un alumnado cada vez más diverso y heterogéneo social, cultural, personal y académicamente; creación del

observatorio de convivencia; plan ministerial para la reducción del abandono escolar temprano; planes en distintas comunidades autónomas para la reducción del absentismo, etc. (González, 2010)

El concepto de implicación de los estudiantes con la escuela y la educación no cuenta con una acotación conceptual unívoca, siendo entendido y manejado de diferentes modos por sus estudiosos. No es infrecuente que los propios estudiosos del tema aludan a la escasa definición del este término, a las diferentes maneras de operativizarlo y a la diversidad de líneas y focos de investigación que se entrelazan en torno al tema (Furlong, Whipple, Jean, Simenta, Soliz y Punthuma, 2003, Frederick, Blumenfeld y Paris, 2004; Appleton, Christeson y Furlong, 2008).

Es, por otro lado, un campo de investigación en el que coexisten múltiples enfoques y perspectivas; se ha venido desarrollando desde diversos ámbitos (sociológicos, psicológicos, curriculares, pedagógicos, organizativos), y cuenta en este momento con derivaciones e implicaciones importantes en lo que respecta a qué aspectos del funcionamiento cotidiano de los centros escolares y las aulas podrían ser mejorados para favorecer un mayor grado de implicación de los estudiantes o para contrarrestar los signos de desafección y desapego que progresivamente van mostrando a medida que transcurre su trayectoria escolar.

El marco teórico de referencia está basado en los siguientes modelos: el de participación–identificación estudiantil de Finn (1989), en el de Leithwood y Jantzi (1998) y en el de Mulford, Sillins y Leithwood, (2004) del proyecto LOLSO (Leadership, Organizacional Learning and Student´s Outcomes) sobre aprendizaje organizativo y la implicación o compromiso del estudiante.

Se reconoce la naturaleza multifacética del constructo de la implicación escolar, los componentes de la implicación de los estudiantes con la escuela son las dimensiones conductual, afectiva y cognitiva.

Se destaca la importancia de desarrollar entornos escolares que lo faciliten (por ejemplo, las relaciones con los compañeros y docentes, ambiente de las aulas, metodologías, actividades y experiencias) y mejorar de este modo en los estudiantes el sentido de pertenencia y participación activa. Es también muy importante destacar la influencia dinámica y recíproca entre la implicación escolar y el éxito académico.

## **1. IMPLICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR**

### **1.1. Sentimiento comunitario**

Adler (1930) crearía el término de “*gemeinschaft gefühl*” o sentimiento comunitario y con él dará comienzo la psicología social y psicología comunitaria. La psicología comunitaria estudia la relación entre los individuos y las comunidades. El psicólogo Bowlby (1958) desarrollará la “Teoría del Apego” o en inglés “Attachment” o en alemán “Bindung”, la cual afirma que el apego afectivo de aves y mamíferos es un proceso del desarrollo psicológico del animal, incluyendo el humano, que se desarrolló como una tendencia de adaptación para mantener proximidad a la figura del progenitor. El apego se define como la inclinación, amor, dependencia, afición, adicción o estimación hacia algo o alguien.

El sentimiento de pertenencia será considerado como una de las cinco necesidades principales en la Pirámide de Maslow (1962). Según el autor, hasta que esta necesidad sea satisfecha, no se dará ningún aprendizaje verdadero. Hasta que la escuela no permita establecer en sus estudiantes un firme sentimiento de pertenencia, de ser parte de la comunidad, y de tener un lugar, no se posibilitará maximizar el potencial educativo de los estudiantes dentro de la escuela. Propuso que las necesidades básicas, como la pertenencia, han de ser conocidas antes de que cualquiera de las motivaciones superiores en la escala pueda quedar satisfecha. Uno de estas motivaciones superiores es el deseo para aprender. El sentimiento de pertenencia es la extensión en la que uno se siente personalmente aceptado, respetado, incluido y soportado por los que comparten su entorno. El autor teorizó acerca de que los individuos no podrían moverse hacia la

adquisición de conocimiento sin tener primero el sentimiento de que fuesen parte de un grupo. Esta teoría fue más tarde desarrollada por Edwards (1995) cuando sugirió que pertenecer es crítico para el desarrollo humano. El sentimiento de comunidad o la pertenencia, la “necesidad de pertenecer” está contemplado como una necesidad humana básica como manifestaran Baumeister y Leary (1995). Atkinson y Pluma (1967) propusieron que los motivos de los estudiantes para tener éxito en la escuela es el factor combinado de sus expectativas para el trabajo y el valor que la escuela tiene para ellos. Vigotsky (1978) argumenta que las relaciones sociales entre los estudiantes juegan un rol principal en sus experiencias educativas. La idea fundamental de su obra es la de que el desarrollo de los humanos únicamente puede ser explicado en términos de interacción social, la pertenencia a un grupo de referencia resulta fundamental.

Uno de los primeros conceptos que apareció desarrollado y teorizado por Sarason (1974) fue el de “psychological sense of community” o “sentimiento psicológico de comunidad”. Se trataría de una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en la que se puede confiar. Presupone una noción de comunidad, entendida como una red de relaciones de apoyo mutuo de la que uno puede depender. Se establecerán diferentes clasificaciones de comunidades. Gusfield (1975) y Heller (1989) establecen 2 dimensiones de la comunidad: territorial y relacional. Algunas organizaciones pueden no tener una demarcación territorial, como sería el caso de las actuales redes sociales en Internet, conocida también como la web social o 2.0. Doolittle y MacDonald (1978) desarrollan el “Sense of Community Scale” (SCS) de 40 ítems.

Fundamental resulta el estudio y el marco teórico de Mc Millan y Chavis (1986), quienes completarán el concepto previo de Saranson del “sentimiento psicológico de comunidad”, lo abreviarán como “sense of community”. Para ellos el sentido psicológico de comunidad es “un sentimiento que los miembros tienen de pertenencia, un sentimiento de que los miembros son importantes para los demás y para el grupo, y una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas a través del compromiso de estar juntos”. Definirán el “sentimiento de comunidad” con sus cuatro

dimensiones: la pertenencia o “membership”, la influencia, la integración y satisfacción de necesidades y la conexión emocional compartida. La pertenencia o “membership”, es el sentimiento de haber invertido parte de sí mismo en la comunidad, y de pertenecer a ella, incluiría 5 atributos: delimitar una frontera entre los miembros y los que no lo son, serían aspectos como la ropa, el lenguaje y los rituales; la experiencia de seguridad emocional; el sentimiento de pertenencia e identificación; la inversión personal en la comunidad y por último la existencia de un sistema de símbolos compartidos. La influencia es el poder que los miembros ejercen sobre el colectivo, y recíprocamente al poder de las dinámicas de grupo en el individuo, afectará en una doble dirección: los miembros necesitan sentirse importantes para el grupo y cierta influencia del grupo en los miembros es necesaria para cohesión grupal. La integración y satisfacción de necesidades tiene que ver primero con los valores compartidos por los miembros del grupo y luego con un intercambio de recursos para satisfacer las necesidades de los integrantes, los miembros necesitan sentirse premiados por su participación. Las personas se sienten más atraídos por los grupos en los que pueden ejercer influencia, y los miembros con un sentimiento de pertenencia fuerte suelen ser un referente para el resto del grupo. La conexión emocional compartida significa que los miembros entienden que existe un nexo en común, es el elemento definitivo para toda verdadera organización, con 2 elementos: Historia y participación compartidas.

Mc Millan y Chavis (1986) crearon también un cuestionario, el “Sense of Community Index” (SCI), originalmente diseñado por Chavis, Hodge, Mc Millan y Wandersmann (1986) para medir el sentido de comunidad vecinal. Es la escala más difundida en la investigación sobre sentimiento comunitario, y su modelo está consolidado (Chiphuer y Pretty, 1999). En un origen estaba planteado para las comunidades de vecinos, pero posteriormente se aplicó a grupos muy variados. El factor de pertenencia muestra mayor consistencia interna. Por su parte, las puntuaciones elevadas mayor puntuación en el SCI se relacionan con mayor tiempo de estancia en la comunidad, más competencia social y sociabilidad, mayor competencia escolar y de afrontamiento, y mayor satisfacción con la vida (Chipuer y Pretty, 1999). Es una escala

de 12 ítems que consta de 4 dimensiones: El reforzamiento de necesidades, la pertenencia, la influencia y la conexión emocional. Posteriormente se desarrollarán otros instrumentos que midan el Psychological Sense of Community (Allen y Allen, 1987; Berger, 1997; Davidson y Cotter, 1993; Glynn, 1981; Royal y Rossi, 1996; Hughey, Speer, y Peterson, 1999), y la mayoría soportaran generalmente la teoría de McMillan y Chavis (Chavis y Pretty, 1999). McMillan hará una revisión de su teoría en 1996, acentuando el énfasis en el espíritu de comunidad. En 1990 Pretty comienza a utilizar el Sense of Community Index (SCI) en el ámbito escolar, siendo numerosos los estudios que se realizarán a partir de entonces. Posteriormente Chipuer (1999), creará el cuestionario SCI abreviado, basado en el de McMillan y Chavis. Cothran y Ennis (1999) prestan soporte para esta teoría a través de su investigación. Estos autores sugieren que el compromiso educativo no es un factor aislado, sino más bien está en función del individuo y las características de la escuela. Un componente crucial que influye en la decisión de un estudiante para comprometerse con la escuela es el sentido de asociación del estudiante. Cuando un estudiante cree hay una conexión personal con la escuela, el compromiso tiene mayor probabilidad de ocurrir. Por ello, este hecho implica darle importancia acerca de lo que los otros piensan e intentar cumplir con esas expectativas (Cothran y Ennis, 1997). Wright (2004) publicará una Tesis doctoral sobre la aplicación del SCI en programas de live-learning de la universidad. Creará un cuestionario adaptado, específico para la universidad, el SSCQ, el School Sense of Community Questions. Está compuesto por 40 ítems y se basa en el SCI. Son 33 preguntas cuantitativas y 7 cualitativas. Se basa en las 4 categorías del SCI a la que añade una quinta, el “sense of porpouse” al que responden las preguntas (35-38). El instrumento no ha sido validado suficientemente.

## **1.2. Implicación o compromiso del estudiante**

### **1.2.1. Definición de la implicación del estudiante**

La implicación con el centro educativo proviene del término inglés “school

engagement” y del termino latino “implicatio”. La definición de implicación que nos da la Real Academia de la lengua es la siguiente “acción y efecto de implicar”.

Marks (2000) sintetiza las definiciones de varios investigadores y define la implicación como un proceso psicológico, en particular, la atención, el interés, la inversión y el esfuerzo realizado en su trabajo de aprendizaje. Esta definición incluye los aspectos afectivos de la participación, así como los académicos. Al revisar la literatura para examinar las diversas definiciones de la implicación escolar, la vinculación con la escuela o “school bonding”, y otros términos relacionados, se hizo un esfuerzo para extraer los elementos que caracterizan estos constructos. Para facilitar la comprensión de los diversos términos (y medidas relacionadas), tres elementos característicos se describen a continuación. Las dimensiones que surgieron a través de la revisión son la afectiva, conductual y cognitiva. La dimensión afectiva incluye los sentimientos sobre la escuela, los docentes, y / o compañeros (por ejemplo, los sentimientos positivos hacia los docentes y otros estudiantes. La dimensión conductual incluye las acciones o participaciones observables de los estudiantes en actividades extracurriculares (por ejemplo, los deportes, clubes), la finalización de las tareas, así como las calificaciones, promedio general de notas y puntajes en las pruebas. La dimensión cognitiva incluye las percepciones de los estudiantes y las creencias en relación con uno mismo, la escuela, los docentes y los otros estudiantes (por ejemplo, la autoeficacia, la motivación, la percepción de la aceptación por parte de otros docentes o estudiantes, aspiraciones, expectativas). A pesar de que hay casos en que estas dimensiones se superponen, la investigación es útil en la consideración de la naturaleza multifacética de la implicación escolar.

El término de “implicación escolar”, señalan Simons-Morton y Chen (2009), ha sido definido operativamente de diversas formas en un esfuerzo de valorar el “grado en que los estudiantes están implicados, conectados y comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir”. Son ilustrativas, en tal sentido, definiciones como, por ejemplo, la ofrecida por Newman, Wehlage y Lamborn (1992) para quienes dicho



concepto hace referencia a la “implicación activa, compromiso y atención concentrada, en contraste con participación superficial, apatía o falta de interés” ; por su parte Suárez-Orozco, Pimentel y Martín (2009) definen la implicación “académica” del alumno como el grado en que están conectados a lo que está ocurriendo en sus aulas apuntando que los diferentes niveles de implicación los estudiantes con la escuela se situarían en un continuum uno de cuyos polos vendría representado por aquellos estudiantes altamente comprometidos, que están activamente implicados en su educación y llevan a cabo las tareas requeridas para rendir bien en la escuela, situándose en el otro polo aquellos desenganchados, en los que es habitual la falta de interés, la asistencia irregular a clases, o el no completar las tareas escolares asignadas, aspectos todos ellos que pueden conducir a múltiples fracasos que con frecuencia presagian el abandono.

Aunque las referencias anteriores ilustran los modos habituales en que se define este concepto, ello no significa, sin embargo, que exista un consenso a la hora de operativizarlo; como iremos viendo en los apartados siguientes distintos investigadores se centrarán en aspectos o componentes de la “implicación” del alumno con la escuela haciendo, uso, a su vez, de otros conceptos más específicos que no siempre aparecen bien delimitados o diferenciados.

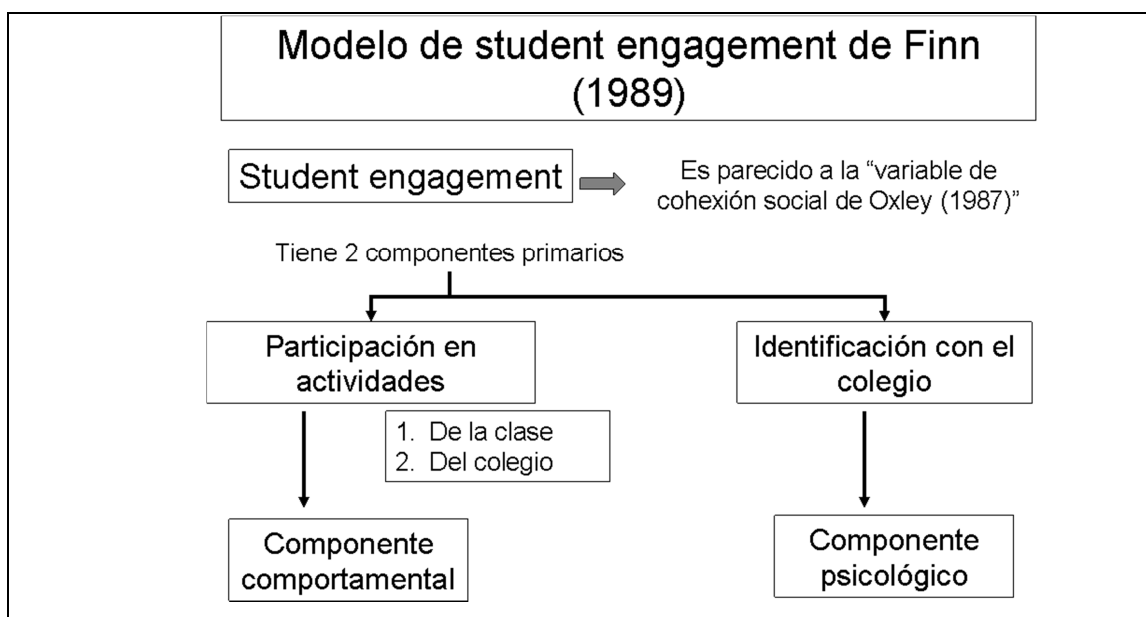
Jimerson, Campos, y Greif (2003) realizan una revisión de las definiciones y medidas para explorar el constructo de la implicación escolar o “student engagement”. Delinean los ítems utilizados en las investigaciones anteriores sobre la implicación con la escuela y luego califican las medidas anteriores en cinco contextos: a) rendimiento académico, b) el comportamiento en clase, c) participación en actividades extracurriculares, d) las relaciones interpersonales, y e) la comunidad escolar. Con base en su revisión de la literatura existente, los autores indican que la implicación con la escuela es un constructo multifacético que incluye las dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas.

### 1.2.2. Evolución histórica del constructo de la implicación del estudiante

El sentimiento de pertenencia al centro escolar ha sido estudiado desde hace mucho tiempo, como lo haría Dewey (1916), quien delineó dos propósitos primarios para las escuelas: servir a la comunidad a producir ciudadanos responsables, de mentes cívicas y para ayudar a los niños a desarrollar los diálogos éticos, sociales, y las habilidades morales de razonamiento para funcionar como miembros responsables de esas comunidades. Las escuelas lograran estos propósitos volviéndose auténticas comunidades en las cuales los estudiantes tuvieron experiencias de auto-autoridad y la toma de decisiones morales. Los estudiantes sólo pueden ser guiados a través del desarrollo por medio de relaciones afectivas con los adultos y otros estudiantes en la escuela, la base para lo cual es fundamental tener un buen sentimiento de pertenencia.

Entre los primeros estudios que estudian específicamente la implicación escolar, destaca el Modelo de participación-identificación de Finn (1989), este autor definirá el “student engagement” o la implicación del estudiante con el centro escolar. Está compuesto por un componente conductual o comportamental que será la participación en el centro y otro psicológico o emocional como lo es la identificación con el centro. En este estudio realizado con una muestra de estudiantes de octavo grado de una escuela pública se estudia la relación entre la implicación y el rendimiento académico. Finn (1989) definió la pertenencia a la escuela como un sentimiento interno, aquél en el cual uno es importante para la escuela y sirve para ser miembro de la comunidad escolar. Además, él cree que la escuela es un elemento importante en experiencias personales de la vida de un niño. El niño es una parte de la escuela y la escuela es una parte del niño. La investigación de Finn (1989) explica que la pertenencia está representada por el sentimiento de ser aceptado y respetado en escuela, teniendo un sentido de inclusión en la escuela, sintiéndose orgulloso de formar parte de la escuela, y usando la escuela para definirse uno mismo. La implicación del estudiante puede ser tanto positiva como negativa, y fluctuaría en el tiempo pudiendo ir de la total desafección al más absoluto compromiso. Finn descubrió que los estudiantes que tienen éxito desarrollan un

sentimiento de pertenencia con escuela, mientras los estudiantes menos exitosos no desarrollan un sentido de identificación, o por lo menos no con la misma extensión que los estudiantes exitosos. Los términos positivos asociados en las averiguaciones naturalistas pueden ser identificados como la afiliación, anexo, compromiso y unión. En términos negativos como la alienación y el retiro. Utilizará los datos obtenidos mediante el cuestionario NELS:88 que se aplicaría en Estados Unidos.

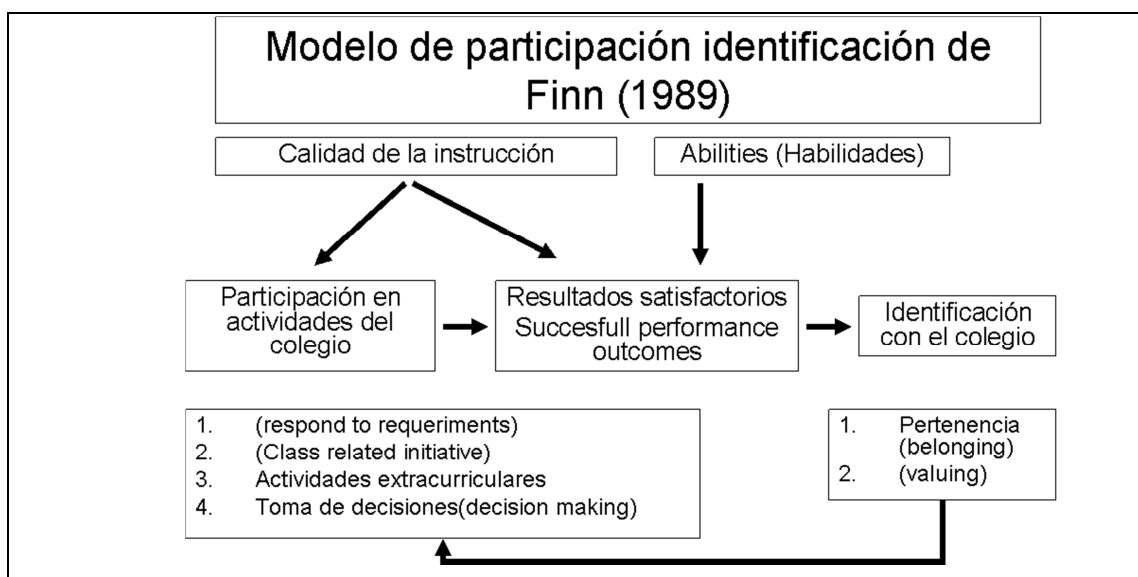


**FIGURA 3. Componentes del modelo de participación-identificación**  
Fuente: Finn (1989)

Finn (1989) definió la pertenencia a la escuela como un sentimiento interno, aquél en el cual uno es importante para la escuela y sirve para ser miembro de la comunidad escolar. Además, creía que la escuela es un elemento importante en experiencias personales de la vida de un niño. El niño es una parte de la escuela y la escuela es una parte del niño. La investigación de Finn (1989) explica que la pertenencia está representada por el sentimiento de ser aceptado y respetado en escuela, teniendo un sentido de inclusión en la escuela, sintiéndose orgulloso de formar parte de la escuela, y usando la escuela para definirse uno mismo. Estudió el modelo de la identificación-participación y su relación con los estudiantes que no completó sus estudios. Estudio

específicamente la participación activa de estudiantes en las actividades de la escuela y del aula y un sentimiento concomitante de identificación con escuela.

Finn descubrió que los estudiantes que tienen éxito en su participación en el centro desarrollan una identificación con la escuela, mientras los estudiantes menos exitosos no desarrollan un sentido de identificación, o no con la misma extensión que los estudiantes exitosos. Los términos positivos asociados en las averiguaciones naturalistas pueden ser identificados como "la afiliación, anexo, compromiso," y "unión" y en términos negativos como "la alienación" y "el retiro".



**FIGURA 4. El modelo de participación-identificación**

Fuente: Finn (1989)

Las cuatro variables de la identificación con la escuela son: a) los traslados: número de traslados previos de colegios; b) relaciones estudiantes-docentes: buenas relaciones con el profesorado, existe "espíritu de centro", los docentes están interesados en los estudiantes, se premia el esfuerzo de los estudiantes, se escucha al alumnado,...; c) Percepciones: como es percibido el estudiante por la clase, popular, atlético, buen estudiante,...; d) Utilidad: Los estudios serán de utilidad para su futuro.

Las seis variables de la participación académica en clase y en la escuela son: a) La asistencia: número de faltas, impuntualidades, número de veces que se llama a las familias por problemas de asistencia,...; b) Preparación de la tarea: número de veces que llegan sin el material escolar a clase o con los deberes sin hacer,...; c) Comportamiento: avisos de mal comportamiento, peleas con los compañeros,...; d) Conductas pasivas o “pasotas”: cuando los estudiantes se encuentran ausentes o pasivos; e) Alumnos grises: cuando los estudiantes se encuentran ocultos en clase.; f) No enganchados: cuando los estudiantes no realizan habitualmente las tareas, son disruptivos o inatentos en clase.

Estas baterías de términos se usaron para desarrollar una definición de identificación con la escuela. Específicamente, los estudiantes que se identifican con la escuela tienen interiorizada una concepción de pertenencia. Son parte inseparable del ambiente de la escuela, y la escuela constituye una parte importante de su experiencia vital. Estos individuos también aprecian el éxito en las metas escolares más relevantes (Finn, 1989). Finn (1993) explicó que la implicación escolar consta de cuatro niveles y que esos niveles de la implicación cambian con la edad del individuo. Al explicar la implicación mediante el modelo de la participación-identificación, Finn (1993) descubrió que había una fuerte relación lineal de la participación con los resultados académicos. Dicho en otras palabras, cuanto mayor sea el nivel de participación, mayor será la puntuación en lectura, matemáticas, ciencias y estudios sociales. También trabajará las características de la escuela relacionadas con la implicación del estudiante.

En 1989 se creó además el modelo teórico sobre “school membership” o pertenencia escolar, de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernandez. En donde se estableció una correlación entre pertenencia escolar y aspiraciones académicas. Describen los 4 componentes: Attachment, Commitment, Involvement y Belief. La pertenencia está influenciada por factores de la sociedad, rasgos personales, y factores contextuales.

Basándose en Wehlage y en Finn, Goodenow (1993) creará su modelo y desarrollará un cuestionario para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes,

el PSSM, o “psychological Sense of School Membership scale”. El PSSM está compuesto por 18 ítems (de los cuales 5 están en negativo) que siguen la escala likert y con los resultados del cuestionario se puede elaborar el índice de pertenencia escolar o “index of sense of a school belonging”. El cuestionario mide 4 grandes dimensiones: el cariño percibido, la aceptación personal, la inclusión y respeto y el estímulo de la participación. De los 42 ítems iniciales se pasó a una batería de 28, que reflejaba el “school membership scale”, ver en Goodenow (1993b), tras administrarlo se procedió a comprobar su consistencia interna y eliminar la baja variabilidad, con lo que se consiguió llegar al cuestionario definitivo de 18 ítems. El cuestionario tiene gran coherencia interna con alphas que van de .71 a .88. La validez del constructo teórico del PSSM está firmemente consolidada tras haberse administrado a numerosos y variados grupos relacionados con el student enrollment, school attendance (asistencia a la escuela), localización de la escuela. Estatus social del alumnado, motivación, niveles escolares. Los resultados de estas investigaciones destacan la importancia del sentimiento de pertenencia en la mejora de los resultados escolares, también de su disminución cuando se trata de grupos minoritarios y la importancia del rol del docente en la creación del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes. La necesidad de pertenecer tendrá una importancia especialmente significativa durante la adolescencia.

Goodenow (1993) define el SP como el sentimiento de ser incluido, aceptado y soportado por otras personas en el ambiente social de la escuela. Pertenecer es a menudo visto como una interacción entre una persona y el ambiente en cuál él o ella tiene un sitio. Percibir cordialidad de los otros y sentir serpreciado personalmente es necesario, pero no suficiente para el éxito. Corresponder a una clase también debe incluir participación en las metas educativas compartidas de la clase (Goodenow, 1991). El éxito de los estudiantes en el aula, el esfuerzo académico, y el compromiso están influenciados no sólo por las diferencias individuales en las capacidades y las habilidades, sino que también por muchos otros factores situacionales y contextuales. Entre estos, la calidad de relación del niño con los otros en la escuela pueden ser especialmente importantes (Goodenow, 1993).

Aunque se ha encontrado que la pertenencia, la asociación, y construcciones sociales similares están asociadas con la asistencia a la escuela desde la niñez hasta la universidad, podrían ser especialmente importantes, y por consiguiente potencialmente problemáticas, durante la preadolescencia (Goodenow, 1993). Además, los estudiantes tienen que ser algo más que un listado; Debe haber una unión social entre los estudiantes y los adultos en la escuela, y las normas que gobiernan la escuela (Goodenow, 1991). En 1993 la UNESCO realiza un informe específico sobre el “sense of belonging” confirmando la importancia de este concepto para la educación.

Según Harborg (1994) en general los estudiantes con una mayor pertenencia escolar resultaron estar más motivados, tener mejor autoconcepto, sentir mayor satisfacción con la escuela, tener mejor rendimiento académico y mejores relaciones estudiantes-docentes, junto a menores tasas de desajustes socio emocionales. El será el que defina los 3 componentes del sentimiento de pertenencia; pertenencia, rechazo y aceptación. También encuentra realizando un análisis factorial que el PSSM medía una categoría más que las otras, en concreto 11 de los 18 ítems pertenecían a la primera. Por ello Hagborg (1998) crea un cuestionario reducido el “PSSM Brief” o abreviado, que demostró tener gran coherencia interna. Tendrá una medida de la pertenencia a la escuela unidimensional y compuesta por 11 de los 18 ítems originales de Goodenow. Recogió puntuaciones de 3.32 (SD=.75) para estudiantes de escuelas medias y 3.39 (SD=.67) para high schools. La coherencia interna era alta con alphas de 0.85 en escuelas medias y .86 en high schools. Su uso y validación como instrumento aún está en proceso. Kember, Lee y Li (2001) indican que el sentimiento de pertenencia no es una variable dicotómica, registrándose amplia variedad, pudiendo darse desde un fuerte sentimiento de pertenencia hasta una pertenencia nula.

En 1996 Gallagher publica su Tesis sobre el sentimiento de pertenencia de los adolescentes. Usará el PSSM como variable dependiente y analizará su relación con las variables independientes: estructura familiar, calidad de la vida familiar, género, clasificación y tamaño de la residencia. Sus resultados más destacados el que los

mayores tienen mayor sentimiento de pertenencia que los más jóvenes, que los que han vivido en la comunidad dos o más años, la estructura familiar y la calidad de la vida familiar se pueden interpretar juntas. En el 2003 se publica la Tesis “characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle schools” de Capps, en donde se investiga el sentimiento de pertenencia de los estudiantes y la relación de este con sus resultados escolares globales. Usará el PSSM de Goodenow y lo comparará con estudiantes de escuelas de alto y bajo rendimiento. También se pedirá la percepción de los docentes, a los que también se preguntó sobre el rol de la escuela en la creación del sentimiento de pertenencia de los estudiantes. Tras una revisión de la literatura encuentra que el sentimiento de pertenencia es muy importante para el rendimiento académico, de su variación en grupos minoritarios y de la importancia del trabajo del profesorado en su creación. Indica que los docentes no tienen una adecuada percepción del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes. Para el autor conseguir estudiantes con un fuerte sentimiento de pertenencia es crucial para la escuela y para el resto de la sociedad. Usará la versión PSSM para el profesorado. La Tesis “Psychological Sense of School Membership Mediates the Relationship between Attachment and Academic Motivation in Adolescents”, de McKay (2007) también utiliza el PSSM de Goodenow.

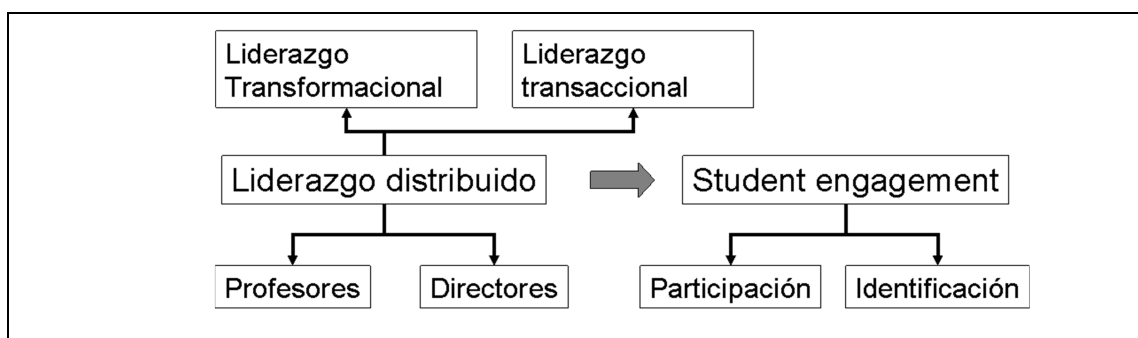
El concepto de pertenencia también ha sido mencionado en otros términos. Voelkl (1995 y 1997) se refiere a la idea como identificación, en concreto realiza su tesis doctoral sobre la “identificación con la escuela”. Los elementos de la identificación serán los siguientes: el sentido de pertenencia, valoración de la escuela y resultados relacionados con la escuela. Encontró que la participación en clase y el rendimiento académico eran predictores de la identificación. Según él, la identificación representa anexión y adherencia eso puede ocurrir entre un individuo y una institución, como una escuela. Según Voelkl (1995), los estudiantes se identifican con un lugar que posee ciertas expectativas, valores, y creencias. La escuela sirve como institución central en la vida de todos los días de un niño. Todas estas características pueden ser aprendidas y



arraigadas en la institución. El resultado de esto es que el sentido de pertenencia es desarrollado en el estudiante.

Osterman (2000) vinculó la idea de pertenencia de Goodenow con el sentido de comunidad descrita por Finn. Osterman argumentó que una comunidad existe cuando sus miembros experimentan el SP y las relaciones personales. En una comunidad, los miembros sienten que el grupo es importante para ellos y ellos son importantes para el grupo. Los miembros del grupo sienten que el grupo satisfará sus necesidades; que serán bien atendidos o soportados. También, la comunidad tiene un sentido de conexión social y emocional (Osterman, 2000). Nos dice que la experiencia de pertenencia está asociada con importantes procesos psicológicos. Se presta escasa atención a las necesidades afectivas de los estudiantes. Los niños que experimentan un sentido de aceptación tienen un mayor suministro de recursos interiores. Se perciben ellos mismos como más competentes y autónomos y tienen niveles más altos de motivación intrínseca. Tienen un fuerte sentido de identidad, el compromiso, y el rendimiento. Esos estudiantes que tienen un mayor sentimiento de pertenencia tienen más actitudes positivas hacia escuela, el trabajo de clase, sus docentes, e iguales. Es más probable que le guste la escuela, y están también más comprometidos. Participan más en las actividades de la escuela e invierten más de ellos mismos en el proceso educativo. El concepto de pertenencia es un concepto amplio, definido de muchas formas, como la relevancia, el sentido de comunidad, sentido de ser miembro de la clase, el soporte y la identificación. Sostiene la opinión de que se presta poca atención a las necesidades afectivas de estudiantes. De hecho, la cultura de la escuela a menudo contiene creencias y prácticas que nutren ese individualismo y esa competencia, a diferencia de espíritu comunitario y la colaboración. Las políticas organizativas y las prácticas sistemáticamente impiden el desarrollo de un sentimiento de pertenencia entre estudiantes, y por consiguiente significativamente contribuyen a la experiencia de aislamiento, la alienación, y la polarización.

El Modelo de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1998) se basa en los datos de 2727 docentes, 9025 estudiantes de 110 escuelas elementales y secundaria. Se basaron en el modelo de Finn (1989) y en el de Voelk (1995), estos autores relacionaron el liderazgo distribuido y el aprendizaje organizativo con los rendimientos no académicos del alumnado o la implicación del alumnado, considerando las dos dimensiones clásicas: la participación y la identificación con el centro escolar (entre la que destaca el sentimiento de pertenencia), junto a su autoconcepto académico.

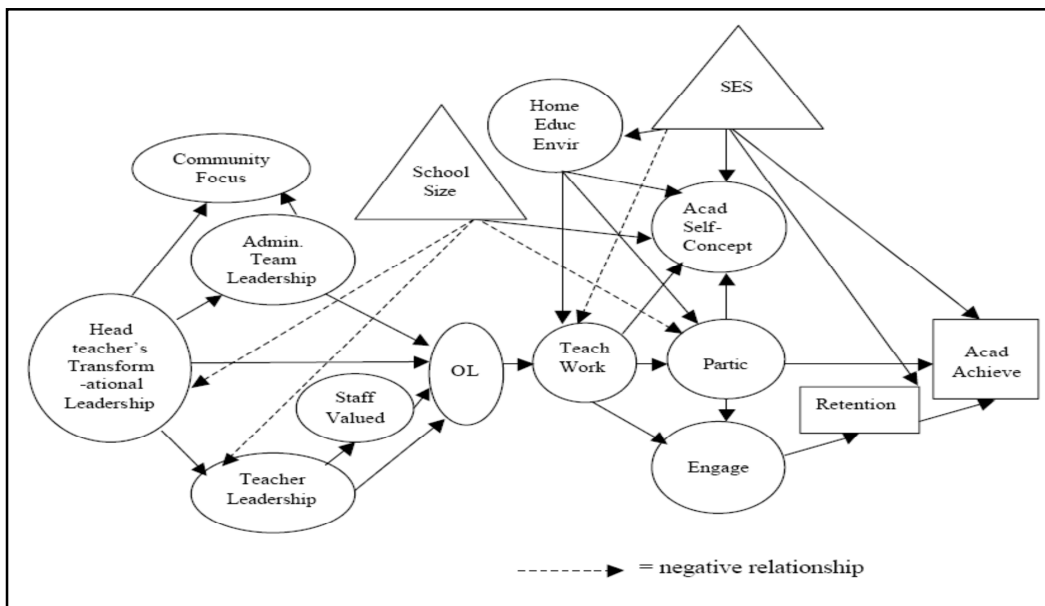


**FIGURA 5. Modelo sobre la influencia del liderazgo distribuido en la implicación del estudiante**

Fuente: Leithwood y Jantzi (1998)

Se encontraron con que la retención es más probable cuando los escolares se implican con la escuela. Por tanto la implicación es un directo predictor de la retención pero un indirecto predictor (a través de la retención) del rendimiento académico. Es llamativo el resultado contra intuitivo de que el autoconcepto académico no es predictor ni de la implicación, ni de la retención, ni del rendimiento académico. Las escuelas más grandes (tamaño) son las más propicias para tener estudiantes con un menor autoconcepto académico y una más baja participación de los estudiantes. El liderazgo transformacional influiría en las condiciones organizativas y estas a su vez en la identificación que será crucial para promover la participación. La cultura educacional familiar influiría además en las condiciones de la organización, en la participación y en la identificación. Para estos autores la identificación determinará la participación.

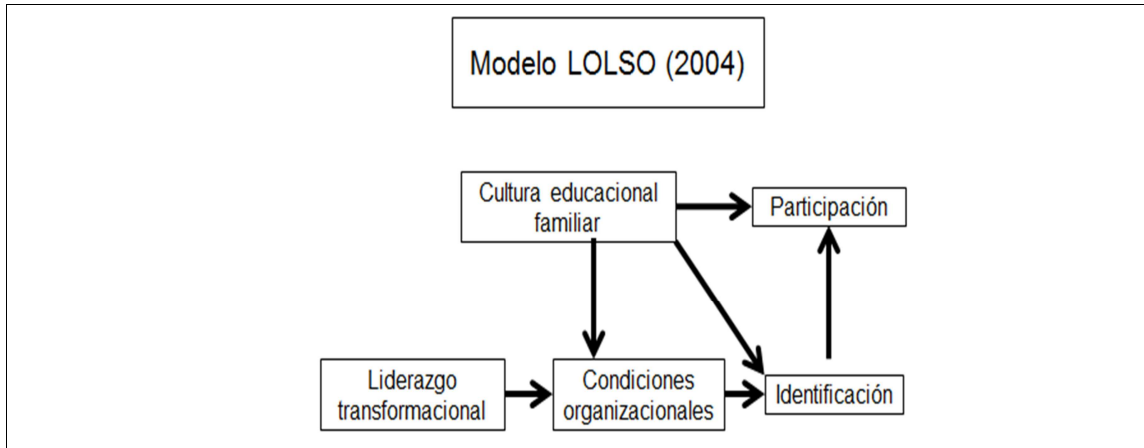
Leithwood de nuevo junto a Mulford y Sillins, del proyecto LOLSO (2004), serán quienes relacionaran el sentimiento de pertenencia con Aprendizaje Organizativo y el trabajo del docente. También se preguntan si el aprendizaje organizativo contribuye a los resultados de los escolares y qué relaciones se dan entre dichos factores. Leithwood creará por tanto el modelo que nos servirá de referencia en la Tesis basado en el de Finn.



**FIGURA 6. Modelo LOLSO**

Fuente: Mulford, Silins y Leithwood (2004)

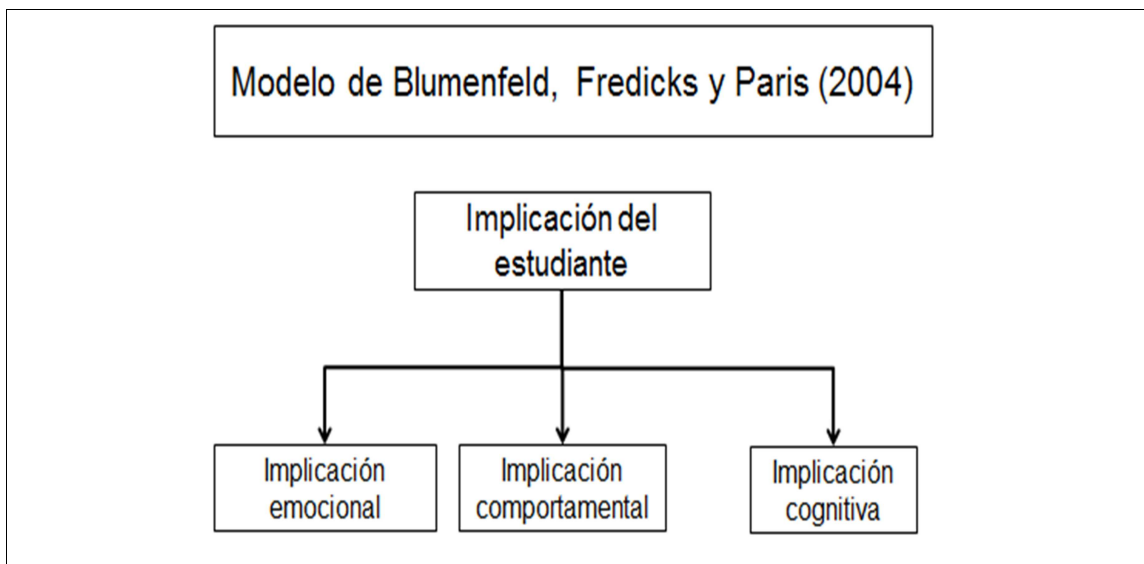
Y al final tras el resultado de dos estudios creará su modelo definitivo el cual queremos contrastar en nuestra Tesis. Como vemos el liderazgo transformacional influiría en las condiciones organizativas y estas a su vez en la identificación que será crucial para promover la participación. La cultura educacional familiar influiría además en las condiciones de la organización, en la participación y en la identificación.



**FIGURA 7. Modelo definitivo LOLSO**

Fuente: Leithwood (2006)

Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004) harán una importante revisión y actualización del concepto student engagement. Crearán un modelo basado en los 2 elementos del engagement: comportamental y emocional, pero añadirán un componente más de tipo cognitivo (la implicación intelectual o académica).

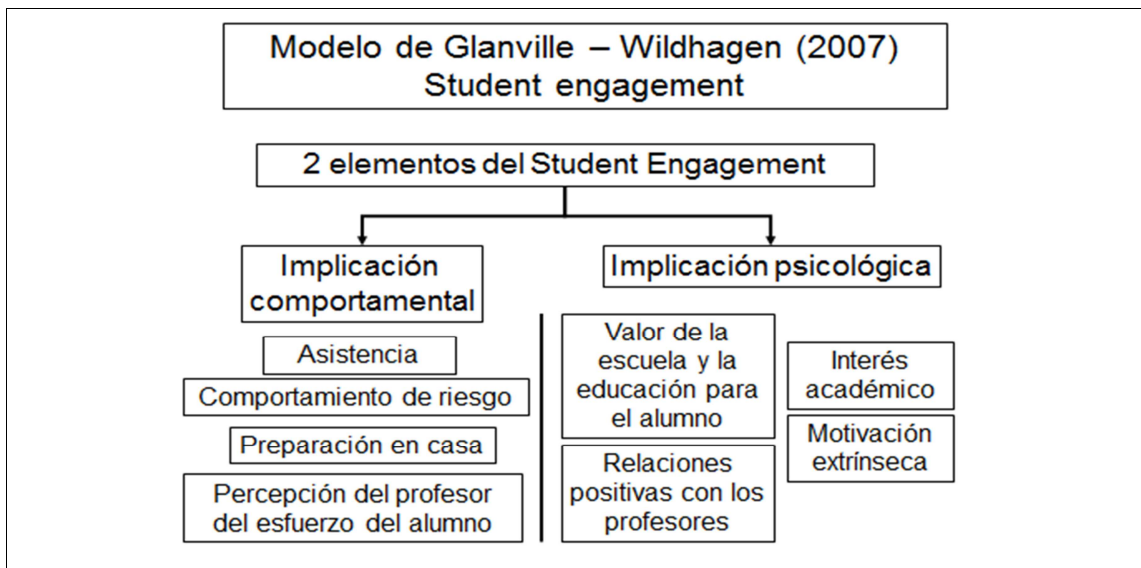


**FIGURA 8. Modelo de Blumenfeld, Fredicks y Paris**

Fuente: Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004)

Recientemente se ha publicado el trabajo y el modelo sobre la implicación escolar de Glanville y Wildhagen (2007), quienes revisarán los trabajos de Finn (1989) y

Voelk (1993) y reconstruirán sus modelos, a la vez que analizarán su CFA (análisis de factores de covarianza). Nos permitirá comparar en futuros estudios su estructura con el modelo de Mulford, Silins y Leithwood (2004), que nosotros hemos adoptado, con el fin de determinar si son dos o tres los componentes de la implicación y compromiso de los estudiantes. Estos autores sugieren que usando el cuestionario *NELS:88* es posible medir siete aspectos del school engagement, que serán a su vez indicadores de las dos dimensiones psicológicas y comportamental del engagement. El componente comportamental incluiría cuatro subdimensiones: asistencia, comportamientos de riesgo, preparación y percepción del docente del esfuerzo del alumno. El componente psicológico: el valor de la escuela o la educación para el estudiante (dividido en el interés académico y la motivación excéntrica) y las relaciones positivas con los docentes.



**FIGURA 9. Modelo de la implicación del estudiante**

Fuente: Glanville y Wildhagen (2007)

Furlong, Whipple, St. Jean, Simenthal, Soliz, y Punthuna (2003) presentan un breve panorama sobre la literatura respecto al “student engagement” o la implicación con la escuela y nos ofrecen un marco conceptual destacando los múltiples contextos de la implicación escolar. Este artículo también incluye una discusión de las perspectivas

psicológicas, educativas y de desarrollo en relación con la implicación con la escuela. Los autores proponen cuatro ámbitos principales de la escuela relacionados con la implicación, a) los estudiantes, b) los compañeros, c) el aula, y d) el entorno del centro. Los autores también proponen que todos los jóvenes pueden beneficiarse de la implicación con la escuela, y sugieren que la investigación propuesta podría facilitar los esfuerzos para promover resultados positivos en los estudiantes.

Otros estudios que trabajaran la implicación y el compromiso del estudiante: Newman, Wehlage y Lamborn (1992) estudiarán la relación entre el compromiso y el rendimiento en las escuelas secundarias norteamericanas; Berends (1992) investigó la influencia de docentes y amigos, como importantes influencias en lo que él llamó la adherencia a la escuela o “school bonding”, la creencia de que la escuela valió la pena y que fue importante implicarse en el proceso educativo. Finn y Voelk (1993) analizarán las características de la escuela relacionadas con la implicación de los estudiantes; Lee y Smith (1993) que indagarán en los efectos de la reestructuración de las escuelas en los estudiantes de las escuelas medias; Edwards (1995) estudiará el rol del Director/a del centro en la pertenencia de estudiantes y docentes; Baumeister y Leary (1995) relacionan la ausencia de pertenencia con el malestar y el estrés; Smerdon (1999) que buscará las diferencias existentes entre la implicación de los estudiantes blancos y los afro americanos en las escuelas superiores; La relación entre sentimiento de pertenencia y resultados académicos será estudiada por Degelsmith y Marks (2000) aplicarán ese mismo año sus estudios a los niveles de elemental, enseñanzas medias y superiores; Hodge (2001) considera que participar en una fe común incrementa significativamente el sentimiento de pertenencia; Los estudiantes que experimentan la escuela como un lugar que tiene un sentimiento de identidad y de comunidad está más motivado académicamente, tienen menos faltas de asistencia, se involucran menos en comportamientos disruptivos, y tienen un rendimiento superior que los estudiantes que no tienen sentimiento de pertenencia (Battistich y Hom, 1997).

En el ámbito universitario uno de los pioneros sería Astin (1975) que realizó un estudio longitudinal que trató de identificar los factores que tienen un impacto significativo sobre la persistencia de los estudiantes. Los resultados indicaron que los factores que contribuyen a que los estudiantes permanezcan en la universidad sugieren alguna forma de involucración o de “involvement”, mientras que los que contribuyen al abandono de los estudiantes implican una falta de involucración. Astin (1984) articulará la idea del “involvement” o la involucración en términos de una teoría del desarrollo del estudiante, poniendo el foco en los mecanismos o procesos de comportamiento que facilitan el crecimiento y aprendizaje del estudiante. Bajo esta teoría la involucración se refiere a: "la cantidad de energía física y psicológica que el alumno dedica a la experiencia académica" (Astin, 1984, p.297). A pesar de que Astin (1984) reconoció que la motivación es un componente intrínseco de la involucración, hizo hincapié en la importancia crítica de los aspectos de comportamiento que *"ya no son tanto lo que la persona piensa o siente, sino lo que el individuo hace, cómo se comporta, y cómo define e identifica la involucración"* (p.298). Astin (1984) cree que la teoría de la involucración de los estudiantes podría ser utilizada de manera aplicada por los administradores de la universidad y los docentes, ayudando a diseñar entornos de aprendizaje más eficaces y mejorar la calidad de la educación superior. Desde el año 2001 la Encuesta Nacional de implicación Estudiantil (NSSE) ha sido utilizada como un indicador de proceso diseñado para medir el constructo. El NSSE trata de recopilar datos de los estudiantes con respecto a "cómo su universidad les está implicando en ella y también preguntas sobre cuánto han aprendido" (Bennett, 2001, p. 44). Los resultados proporcionan una idea de cómo las universidades están efectivamente contribuyendo al aprendizaje en cinco áreas: (a) nivel de desafío académico (ALC), (b) el aprendizaje activo y colaborativo (ACL), (c) La interacción estudiante-docente (SFI), (d) una experiencia enriquecedora Educativa (EEE), y (e) Clima del Campus (SCE) (NSSE, 2007). En 2006, la encuesta estaba siendo administrada anualmente a más de 900.000 estudiantes de primer y de último año de alrededor de 1000 instituciones. La investigación sugiere que la implicación del estudiante es un constructo que puede representar un objetivo práctico y

crítico para los esfuerzos destinados a aumentar la persistencia de los estudiantes. La implicación esta, por naturaleza, relacionada con las áreas de experiencia de los estudiantes de educación superior que están dentro de la esfera de influencia institucional, tales como el aula (Ahlfeldt, Mehta y Sellnow, 2005; Pascarella y Terenzini de 2005; Tinto, 1997). Además, con unos antecedentes de los estudiantes que desean asistir a la universidad cada vez más diversos, la implicación ha demostrado ser un elemento vital en el que centrarse. Kuh y sus colegas (2007b) informaron que, *"mientras que la implicación en las prácticas educativas efectivas benefician a todos los estudiantes de todos los orígenes raciales y étnicos, la mayoría de los que se benefician en términos de resultados académicos y de la persistencia son los que han sido históricamente han sido marginadas por las instituciones de educación postsecundaria"* (p.36). Este grupo se compone de muchas de las agrupaciones estudiantiles cuyo origen demográfico está sobrerrepresentado en las tasas de fracaso o de abandono escolares - las minorías raciales o étnicas, los de bajo nivel socio-económico y los estudiantes inmigrantes. Este efecto es apoyado por otros estudios (Kuh et al, 2006; Kuh et al, 2007). Cruce, Wolniak, Seifert y Pascarella (2006) también mostraron que *"los principios de buenas prácticas que promueve la implicación tuvieron un efecto compensatorio sobre los estudiantes que ingresan a la universidad por debajo del promedio en una determinada medida de la capacidad cognitiva o de orientación para el aprendizaje"* (p. 10). Estos resultados apuntan hacia el valor de las instituciones de dirigir los esfuerzos a ayudar a todos los estudiantes aumenten su nivel de implicación.

Connell y Wellborn (1991) estudiaron el sentimiento de pertenencia y la motivación académica de los estudiantes. Su concepto era "sense of relatedness to a school". Encontraron que el sentido de relación con la escuela contribuye al alcanzar a los estudiantes las metas definidas por el grupo social. Connell y Wellborn (1991) también aprendieron que la falta de relación o el sentimiento de desafección está caracterizada por una ausencia de metas. Sin embargo, también parece plausible que,



como las organizaciones sociales descritas anteriormente, es posible que escuelas diferentes tengan niveles diferentes de conexión social (Hoyle y Pizarrero, 2001).

Furlong y sus colegas (2003) crearán un importantísimo modelo sobre la influencia de todo el centro, el aula y los iguales en el sentimiento de pertenencia y los resultados de los estudiantes. .

Los estudios de la OCDE: *“performance and engagement across countries”* de Kirsch (2002) y en el año 2003 Willms realiza el trabajo: *“student engagement at school a sense of belonging and participation”*, dentro del estudio PISA2000 para la OCDE. Descubrirá la importancia de la implicación y el compromiso de los estudiantes europeos en la mejora de los resultados escolares, también de su disminución cuando se trata de grupos minoritarios y la importancia del rol del docente en la creación del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes.

En el trabajo *“voices of students on engagement”* de Yazzie-Mintz (2007) de la Escuela de abogados de la Universidad de Indiana, usan el *“LSSSE survey instrument”* para cuantificar y determinar el compromiso de los estudiantes universitarios.

En el año 1998 Thor publica su Tesis que estudia el sentimiento de pertenencia y su relación con la performance o rendimiento de la escuela. Creará el ESAS. En Canada, Richer y Vallerand (1998) introducen el concepto de *“sentiment de appartenance”* o sentimiento de pertenencia social. También crearan el cuestionario y modelo ESAS.

El sentimiento de pertenencia también es estudiado por (Hagerty y Williams, 1996), quienes crean el cuestionario Sense of Belonging Instrument (SOBI), compuesto por 27 items. Con un coeficiente de Cronbach de 0.93. Las preguntas hacen referencia a la relación que se establece en los últimos 3 meses con otros miembros de la comunidad. En el 2002 Hagerty, Williams, y Oe trabajaran los antecedentes infantiles del sentimiento de pertenencia del adulto. Para ello además usarán el cuestionario SOBI-P

de Hagerty y Patusky (1995). Se creará un modelo reducido final con 12 variables y compuesto por 18 ítems en escala likert de 1 al 4.

### 1.2.3. Enfoques de investigación sobre la implicación de los estudiantes

Un enfoque de investigación predominante en torno a la implicación o enganche escolar se ha desarrollado tomando como foco de atención al alumno individual o a sub-grupos de estudiantes (en riesgo, inmigrantes, etc.). Buena parte de ella ha tratado de identificar factores asociados a la implicación del estudiante así como a la prevalencia del fenómeno del “desenganche”. Existen distintas líneas de investigación entrelazadas (Furlong et al., 2003; Jimerson et al., 2003; Fredericks et al., 2004; Appleton et al., 2008), con variaciones e inconsistencias en los conceptos, la terminología utilizada así como en el modo de operativizar y medir la implicación del alumno con la escuela y con su formación (Gonzalez, 2010). La idea más extendida es la de que la implicación del alumno en la escuela se relaciona estrechamente con el logro académico, otras ideas sostienen que aquella es un resultado escolar es sí mismo, con importantes implicaciones para las organizaciones educativas.

La investigación sobre la implicación escolar del alumno se desarrolla en Estados Unidos desde los años 90 del pasado siglo. También Gran Bretaña cuenta con una cierta tradición investigadora, relacionada con los fenómenos de no-implicación o desenganche (Solomon y Rogers, 2001; Riley y Forrester, 2002; Callanan, Kinsella, Graham, Turczuk, y Finch, 2009; Ross, 2009). En los últimos años, son asimismo destacables trabajos de investigación desarrollados en Canadá (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008; Archambault et al., 2009) o Australia (Fullarton, 2002), países en los que, también, otros investigadores están realizando aportaciones relevantes desde planteamientos críticos y socio-críticos (Gonzalez, 2010).

Fundamentalmente en lo que respecta a la investigación desarrollada en Norteamérica, suelen discernirse dos grandes etapas de su desarrollo (Yonezawa et al.,

2009). Una, caracteriza la implicación escolar del alumno en términos unidimensionales; otra la considerada como un fenómeno multidimensional. Frederiks, Blumfield y Paris (2004) articulan la mayor parte del trabajo realizado en la pasada década en un marco que distingue tres tipos de “implicación”: conductual, afectiva y cognitiva.

La naturaleza multidimensional de la implicación escolar de los estudiantes es ampliamente reconocido en la actualidad (Audas y Willms, 2001; Jimerson et al., 2003; NCSE, 2006; Atweh et al., 2007; Lipman y Rivers, 2008; Furlong y Christenson, 2008; Simon-Morton y Chen, 2009), aunque, el acuerdo sobre la multidimensionalidad difiere en lo que respecta al número y tipo de dimensiones implicadas; distintos modelos de implicación del alumno en la escuela incluyen dos componentes (conductual y afectivo), tres (conductual, afectivo y cognitivo) o cuatro (conductual, afectivo, psicológico y académico) (Appleton et al, 2008).

La investigación a la que se ha hecho referencia en apartados anteriores ha mostrando una relación positiva entre la implicación y el rendimiento escolar (Fredericks, et al., 2004). Refiriéndose a los centros de educación secundaria Murphy, Beck, Crawford, Hodges y Mc Gaughy (2001) la conclusión siempre es la misma: los estudiantes que están enganchados en las escuelas secundarias muestran mayor logro académico que los que no lo están. En términos similares Simons-Morton y Chen (2009) hacen referencia a múltiples trabajos y aportaciones sobre el tema para concluir que los declives en motivación de logro y rendimiento durante la primera adolescencia. Como apunta Marks (2000) la ausencia de implicación por parte del alumno afecta desfavorablemente al logro de los estudiantes e inicia una espiral descendente que puede conducir a conducta escolar disfuncional y, en última instancia, culminar en que algunos estudiantes abandonen completamente la escuela.

No obstante, aunque la mayoría de los estudios sobre el tema abordan la implicación del alumno como predictor de éxito académico, Willms (2000) en su estudio realizado en el marco de PISA-2000 sostiene que el enganche de los estudiantes

es un importante resultado escolar en sí mismo. Señala que no es un predictor de éxito académico y, tras comentar que hay variaciones entre unos y otros países y entre unas y otras escuelas dentro de un mismo país respecto a la cantidad de estudiantes desenganchados, concluye, entre otras cosas, que hay un número significativo de estudiantes con un alto rendimiento (académico) que sin embargo se caracterizan por su desafección escolar (Gonzalez, 2010).

Se ha documentado la importancia del enganche como factor ligado a la permanencia en la escuela (Finn, 1989; 1993; Whelage y Rutter, 1996; Rumberger, 2001, 2004; Lehr, 2004; Arcchanbault, et al.2009).

### **1.3. La implicación del docente**

Definimos el “*teacher engagement*” como el *compromiso* o la *implicación* del docente con su trabajo y con el centro escolar. Este constructo no está tan investigado y desarrollado como el de la implicación del estudiante, sin embargo presenta paralelismos y similitudes con él. Destaca el trabajo de Lesko (1986) “*Conceptualizing teacher engagement*”, en donde se presenta el marco teórico sobre este concepto. Hay un acuerdo tácito de que los docentes implicados son un importante valor para las buenas escuelas. Destaca que sería importante descubrir con qué y con quién están implicados los docentes. Este autor señala que la implicación del docente puede estar motivada por la de los estudiantes y a su vez un docente implicado puede aumentar la implicación de sus estudiantes. Comprobar este punto será un futuro objetivo de investigación.

Se ha encontrado que el compromiso de los docentes es un predictor importante del rendimiento en el trabajo estudiantes, el absentismo, la retención, y el burnout, así como que tiene una importante influencia en la motivación de los estudiantes, los logros, las actitudes hacia aprendizaje y la permanencia en la escuela (Firestone, 1996; Graham , 1996; Louis, 1998; Tsui y Cheng, 1999). Sorprendentemente, sin embargo, la relación entre la motivación de los estudiantes, eficacia, satisfacción en el trabajo y la

implicación, y entre la implicación y la calidad de su trabajo no ha sido objeto de amplias investigaciones. Algunos en la literatura lo presentan como un compromiso característico de ser y de comportarse como un profesional (Helsby, Knight, McCulloch, Saunders, y Warburton, 1997). Otros sugieren que fluctúa de acuerdo a los contextos personales, institucionales y de política (Louis, 1998) y tratan de identificar las diferentes dimensiones del compromiso que interactúan y fluctúan (Tyree, 1996). Otros afirman que el compromiso de los docentes tiende a disminuir progresivamente a lo largo de la carrera de los estudiantes (Fraser, Draper, y Taylor, 1998; Huberman, 1993).

El trabajo de los docentes es decisiva para la implicación de los estudiantes, según el proyecto LOLSO de Mulford, Silins y Leithwood (2004), en donde se relaciona la implicación con los resultados académicos: retención y logros académicos de los estudiantes, tal como haría Finn (1989).

A pesar del impacto significativo de la implicación, la investigación sobre las variables que afectan la implicación estudiantes, es escasa. La falta de investigación no es de extrañar si se considera que los docentes son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, 1992; Strong et al., 1995; Wasley, 1999; Wolfe, 1998). Hines y sus colaboradores (1986) demostraron que la implicación está mediada por el comportamiento de los docentes y el rendimiento del estudiante. En 1999 Leithwood y Jantzi estudian la influencia del trabajo del director y el profesorado en la implicación del estudiante. Capps (2003) lo estudia en su Tesis, pero enfocado en la opinión que tiene el profesorado del sentimiento de pertenencia de su alumnado y en el 2006 aparecen los trabajos de Nichols de la universidad de Texas sobre las opiniones de profesorado y estudiantes sobre el sentimiento de pertenencia de los estudiantes. Creará además una versión del cuestionario de Goodenow, el PSSM 2.

#### **1.4. Desafección**

Connell y Wellborn (1991) opinan que la desafección estaría relacionada con la falta de metas comunes en la escuela. Finn (1993), trabaja el school engagement y los grupos de riesgo. Seidman (1995) estudiará la relación entre alienación, sentido de pertenencia a la escuela, percepción de la competencia, nivel de estrés y rendimiento académico. El sentimiento de alienación, la falta de tener un sitio, y la falta de cuidado tiende a aumentar con la edad. Los adolescentes se refieren a un sentimiento de aislamiento y falta de relaciones personales significativas en la escuela como factores fundamentales de su decisión de darse de baja en la escuela (Baker et al., 1997). Battistich y Hom (1997), también estudiarán la relación entre el sentimiento de comunidad escolar de los estudiantes y sus problemas comportamentales, trabajando el término de “cohesión social”. Ellos encuentran que el alumno que experimenta la escuela como un lugar con sentido y para participar está más motivado académicamente. Putnam (2000) describe el declive de las relaciones y la participación social, con un fuerte incremento del individualismo en nuestras sociedades contemporáneas. También se observa el surgimiento de nuevas formas comunitarias caracterizadas por el auge del individualismo y la personalización de las prácticas sociales (Maya, 2002; Smith y Kollock, 1999; Wellman, 2001). Según un estudio de la OCDE (2003), España ocupaba el noveno lugar en cuanto a desafección, con un 24% de los jóvenes de 15 años desafeccionados, poco integrados en clase, por falta de amigos o falta de expectativas con lo estudiado.

#### **1.5. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación con el centro escolar**

Las primeras investigaciones comenzaron a explorar los efectos de la escuela en el rendimiento estudiantil. Coleman et al. (1966) en los Estados Unidos investigará la relación entre los recursos de la educación (por ejemplo, dinero, programas e instalaciones) y los resultados de la educación (por ejemplo, el logro estudiantil, el desarrollo cognitivo).

Un nuevo enfoque de investigación se focaliza en las escuelas, lo que ocurre en ellas y cómo influyen en que los estudiantes se (des)enganchen. Se trata de un enfoque desde el que se insiste en ir más allá de explorar cuáles son los factores socio-familiares y personales relacionados con el desenganche de los estudiantes para indagar, también, aspectos ligados al entorno escolar y la educación que se les ofrece. La mirada, pues, se pone en las propias escuelas, sus estructuras, su clima relacional, sus valores y prácticas, y en el currículo y las dinámicas pedagógicas que se desarrollan en las aulas (González, 2006 y Escudero, 2005).

Los trabajos de Leithwood (1998) y el proyecto LOLSO de Leithwood, Mulford y Sillind (2004), siguen esta línea profundizando en la influencia del liderazgo, el aprendizaje organizativo y el trabajo del profesor en la implicación del estudiante. Y la presente Tesis tratará de clarificar aún más esta relación entre el desarrollo organizacional y la implicación.

## **2. MODELO DE LA IMPLICACIÓN ESCOLAR**

### **2.1. Dimensión psicológica, emocional o afectiva: la identificación con la escuela**

Sería el “componente psicológico o afectivo” de la implicación del estudiante con la escuela y la educación. Voelkl (1995 y 1997) realiza su tesis doctoral sobre la “*identificación con la escuela*”, una de las dos dimensiones de la implicación o compromiso del estudiante. Los elementos de la identificación serán los siguientes: el sentido de pertenencia, valoración de la escuela y resultados relacionados con la escuela. Encontró que la participación en clase y el rendimiento académico eran predictores de la identificación. Según él, la identificación representa anexión y adherencia eso puede ocurrir entre un individuo y una institución, como una escuela. Según Voelkl (1995b), los estudiantes se identifican con un lugar que posee ciertas expectativas, valores, y creencias. La escuela sirve como institución central en la vida de todos los días de un niño. Todas estas características pueden ser aprendidas y arraigadas en la institución.

Incluye, como señalan Furlong y sus colaboradores (2003) un nivel de respuesta emocional o implicación hacia la escuela, abarcando sentimientos de afección, disfrute, gusto, pertenencia, lazo y adhesión. Fredericks y sus colaboradores (2003, 2004) apuntan que es una dimensión de la implicación del estudiante en la escuela asentada en la noción de “atractivo”, abarcando las reacciones positivas y negativas de los estudiantes a los docentes, compañeros de clase, lo académico y la escuela en general. Tiene que ver con respuestas emocionales, sentimientos y actitudes de los estudiantes ante la escuela y las personas en ella, siendo acotados de diversas maneras según Gonzalez (2010): Dimensión psicológica (Newmann y Davies ,1992); Componente afectivo (identificación) (Finn, 1993); Identificación (Voelk, 1997); Componente psicológico (afectivo) (Willms, 2000); Compromiso emocional (Fullarton, 2002); Dimensión “afectiva” (Jimerson et al, 2003), Compromiso emocional (Khoo y Ainley ,2005); Componente “psicológico” (Glanville y Wildhagen, 2007); Componente emocional (Yazzie-Mintz, 2007); Compromiso emocional (Lipman y Rivers, 2008); Dimensión afectiva (Archanbault. et al, 2009); Experiencias psicológicas / interpersonales (Anderson, Christenson y Lehr , 2009).

Destacar dentro de esta dimensión el sentido de pertenencia al centro que poseen los estudiantes (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). Estaría ligado a la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, y, en general, a los lazos sociales que conectan al estudiante con el centro escolar (Finn, 1989, Romeroy, 1999; Murphy, Beck, Crawford, Hodges y McGaughy, 2001, Croninger y Lee, 2001; Bergeson y Heuschel, 2003,). La importancia del apoyo social como elemento básico en la adaptación académica e implicación de los estudiantes es igualmente subrayada por Suárez-Orozco et al. (2009) que, en su trabajo sobre estudiantes inmigrantes apuntan que su adaptación exitosa está ligada a la calidad de las relaciones que forjan en los marcos escolares con los estudiantes y con los compañeros.



## **2.2. Dimensión conductual: La participación en el centro escolar**

Según Jimerson y sus colaboradores (2003) la implicación con la escuela se ha medido (desde los años 90) básicamente por conductas observables directamente relacionadas con el esfuerzo y el logro.

A la hora de delimitar e investigar este componente, ha sido muy influyente la acotación del mismo realizada por Finn (1993). Dentro del componente conductual de la implicación del alumno cabría distinguir varios cuatro niveles (Finn, 1989): 1) El primero incluiría conductas básicas de participación tales como la conformidad a las reglas escolares y del aula, estar preparado (traer la cosas), la asistencia regular, el atender a las directrices del docente y responder a las cuestiones planteadas por él, 2) un segundo nivel abarcaría, además de las anteriores, otras conductas tales como iniciativa del alumno (plantear cuestiones, iniciar diálogo con el docente, buscar ayuda, etc.) entusiasmo, emplear tiempo extra en trabajos de clase y hacer en general más trabajo de aula. 3) un tercer nivel incluiría la implicación del alumno y participación en aspectos sociales, extracurriculares y deportivos del a vida escolar, y 4) un último nivel referido a la participación en el gobierno de la escuela – establecer metas académicas, participar en regular el sistema disciplinario del centro escolar, etc.- e indicaría una diferencia cualitativa, en términos de mayor implicación con la institución. Muchos investigadores han tomado como referencia este modelo bi-dimensional de Finn en sus propias investigaciones (Voelkl, 1997; Willms, 2000; Fullarton, 2002).

Para Fredericks et al (2003, 2004) tras su revisión de la investigación sobre el componente del compromiso del alumno con la escuela suele hacer referencia a la noción de participación en actividades académicas y sociales o extracurriculares por parte del alumno. La misma se considera como elemento crucial en la consecución de buenos resultados académicos y la prevención del abandono.

El componente conductual del compromiso del alumno con la escuela y la

educación tiene que ver con la participación de los estudiantes en actividades académicas y no académicas. Incluye aspectos como (Gonzalez, 2010): asistencia a escuela y aula; ir preparado para la clase; completar los deberes; atender a las lecciones; estar implicado en actividades extra curriculares etc. (Willms, 2000); Implica conducta positiva, participación en clase e implicación en actividades relacionadas con la escuela (Fullarton, 2002); Incluye acciones o rendimiento observable de los estudiantes, tal como participación en actividades extracurriculares, completar los deberes, calificaciones,... (Jimerson et al., 2003); Se relaciona con la participación abierta en su educación, la asistencia, el trabajo duro y constante; el implicarse activamente en el trabajo del aula (Newman y Davies, 2004); Se refiere a la participación en el trabajo escolar y actividades co-curriculares (Khoo y Ainley, 2005); Es el referido a la participación en actividades de aula y escuela (Glanville y Wildhagen , 2007); Incluye participación en actividades relacionadas con la escuela, implicación en tareas y aprendizaje académico, conducta positiva y ausencia de conducta disruptiva (Lipman y Rivers, 2008); Se refiere a la conducta del alumno que es beneficiosa para el ajuste psicológico y el logro en la escuela. (Archambault et al., 2009).

### **2.3. Dimensión cognitiva**

Se refiere básicamente a la inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje así como a aspectos relacionados como la motivación y las estrategias meta-cognitivas del alumno relacionadas con el aprendizaje autónomo y la responsabilidad para mejorarlo. Newman et al (1992) enfatizan este componente en su definición de la implicación del alumno con la escuela cuando lo definen como la inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión, o el dominio del conocimiento, habilidades o destrezas que está tratando de promover el trabajo académico. Investigadores provenientes del ámbito de la psicología lo relacionan con en el campo más genérico de “motivación”.

Frederiks et al. (2004) señaló, la inversión psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia, disponibilidad a implicarse en actividades de aprendizaje; persistencia, dedicación de esfuerzo; implicación intelectual activa, etc.) Por otro, el uso de estrategias meta-cognitivas y de auto-regulación por parte de los estudiantes (memorización, planificación de tareas, auto-control...) para controlar y orientar sus procesos de aprendizaje. A continuación se han recogido algunos de los modos en que diversos autores se refieren a esta dimensión de la implicación del alumno: Se asienta en la idea de inversión; estar dispuesto a esforzarse (Fredericks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2003); Incluye las percepciones y creencias de los estudiantes relacionadas con ellos mismos, la escuela, los docentes y otros compañeros (ej. Auto-eficacia, motivación, percibir que los estudiantes y compañeros se preocupan, aspiraciones, expectativas) (Jimerson, Campos y Greif, 2003); Se refiere a una inversión personal de esfuerzo en el aprendizaje que da lugar a que una persona se implique en un tema con la intención de llegar a dominarlo (Khoo y Ainley, 2005); Consiste en una inversión en el aprendizaje y una disponibilidad a ir más allá de las exigencias básicas para dominar habilidades complejas (Lipman y Rivers, 2008); Motivación, esfuerzo y uso de estrategias. Incluye una inversión psicológica en el aprendizaje, un deseo de ir más allá de las exigencias y una preferencia por los retos (NCSE, 2006); La inversión psicológica en el aprendizaje (percepciones de competencia; disponibilidad a implicarse en aprendizaje que exige esfuerzo, etc.) y el uso de estrategias de auto-regulación por los estudiantes (memorización, planificación de tareas, y auto-control, etc.) (Archanbault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009); y por último el grado en que los estudiantes son curiosos y están interesados sobre lo que tienen que aprender (Suárez- Orozco, et al. 2009)

### 3. SÍNTESIS

La implicación del estudiante se considera como un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. La literatura científica disponible sugiere que la implicación con la escuela y el éxito escolar se entrelazan. Las investigaciones indican que la

implicación con el centro escolar influye de manera muy importante en el desarrollo de las trayectorias escolares de los estudiantes y en los resultados académicos (por ejemplo, en la deserción escolar, la prevención de la violencia, y en promover el bienestar de los estudiantes). En todos los países se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar de los estudiantes, desarrollar el compromiso de los estudiantes con los centros sería el mejor antídoto.

El concepto de implicación de los estudiantes con la escuela y la educación no cuenta con una acotación conceptual unívoca, siendo entendido y manejado de diferentes modos por sus estudiosos.

El marco teórico de referencia está basado en los siguientes modelos: el de participación–identificación estudiantil de Finn (1989), en el de Leithwood y Jantzi (1998) y en el de Mulford, Sillins y Leithwood, (2004) del proyecto LOLSO (Leadership, Organizacional Learning and Student´s Outcomes) sobre aprendizaje organizativo y la implicación o compromiso del estudiante.

Entre los primeros estudios que estudian específicamente la implicación escolar, destaca el Modelo de participación-identificación de Finn (1989), este autor definirá el “student engagement” o la implicación del estudiante con el centro escolar.

Goodenow (1993) creará su modelo basándose en Finn y desarrollará un cuestionario para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, el PSSM, o “psychological Sense of School Membership scale”. El cuestionario LOLSO de Multford et al. (2004) también se basa en el modelo de identificación-participación de Finn. Estos dos cuestionarios se utilizarán en la tesis para medir la implicación de los estudiantes. Osterman (2000) vinculó la idea de pertenencia de Goodenow con el sentido de comunidad descrita por Finn.

El Modelo de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1998) se basa en el modelo de Finn (1989) y en el de Voelk (1995), estos autores relacionaran el liderazgo distribuido y el

aprendizaje organizativo con los rendimientos no académicos del alumnado o la implicación del alumnado, considerando las dos dimensiones clásicas: la participación y la identificación con el centro escolar (entre la que destaca el sentimiento de pertenencia), junto a su autoconcepto académico. Leithwood de nuevo junto a Mulford y Sillins, del proyecto LOLSO (2004), serán quienes relacionaran el sentimiento de pertenencia con Aprendizaje Organizativo y el trabajo del docente.

Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004) harán una importante revisión y actualización del concepto student engagement. Crearán un modelo basado en los 2 elementos del engagement: comportamental y emocional, pero añadirán un componente más de tipo cognitivo (la implicación intelectual o académica). Actualmente se reconoce la naturaleza multifacética del constructo de la implicación escolar, los componentes de la implicación de los estudiantes con la escuela son las dimensiones conductual, afectiva y cognitiva.

El “teacher engagement” o la implicación del docente con su trabajo y con el centro escolar no está tan investigado y desarrollado como el de la implicación del estudiante, sin embargo presenta paralelismos y similitudes con él. Destaca el trabajo de Lesko (1986) “Conceptualizing teacher engagement”, en donde se presenta el marco teórico sobre este concepto.

El trabajo de los docentes es decisiva para la implicación de los estudiantes, según el proyecto LOLSO de Mulford, Silins y Leithwood (2004), en donde se relaciona la implicación con los resultados académicos: retención y logros académicos de los estudiantes, tal como haría Finn (1989).

## Capítulo 3

# COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA DE TRABAJO ASOCIADO

### **1. Cooperativismo, el modelo cooperativo y las cooperativas**

- 1.1 Fundamentación teórica del cooperativismo
- 1.2 Perspectiva histórica
- 1.3 Movimiento cooperativo español
- 1.4 Las cooperativas

### **2. Cooperativas de enseñanza**

- 2.1 Modelo cooperativo aplicado a la educación
- 2.2 Antecedentes históricos de las cooperativas de enseñanza
- 2.3 Tipología de las cooperativas de enseñanza
- 2.4 Situación actual de las cooperativas de enseñanza

### **3. Cooperativas de enseñanza de trabajo asociado**

- 3.1 Modelo de cooperativa de trabajo asociado aplicado a la educación
- 3.2 Evolución de las cooperativas de trabajo asociado en la enseñanza

### **4. Síntesis**



### Capítulo 3

## **COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA DE TRABAJO ASOCIADO DE DOCENTES**

El hombre, como ser social siempre ha sentido la necesidad de recurrir a los demás para resolver sus problemas o los de la comunidad en la que se encuentra integrado, en esa necesidad relacional entre las personas surge la cooperación como fórmula propicia para cubrir esas necesidades que satisfagan al propio individuo o al grupo social (Fuentes, 2001).

El fenómeno cooperativo no es una conducta propia de determinadas épocas, sino que ha sido adoptado por el hombre a lo largo de toda la historia, aunque bien es cierto que la mayoría de los autores expertos en la materia coinciden en admitir que el cooperativismo como sistema socio-económico surge en la fase final del primer tercio del siglo XIX, coincidiendo con la Revolución Industrial en la segunda mitad del siglo XIX, con la experiencia de Rochdale como ejemplo.

En nuestro país el cooperativismo aplicado a la educación tiene su origen en la década de los sesenta, ofreciéndose como una nueva "corriente renovadora", con un modelo distinto fundamentado en un sistema de autogestión donde el carácter de socio y trabajador se unen. Es un sector que aparece como una nueva opción y que pretende ser reconocido como una nueva vía, la tercera, que de alguna forma rompa la vieja dicotomía de enseñanza pública y enseñanza privada.

Abordamos las principales cuestiones teóricas que hacen referencia al cooperativismo como movimiento, su desarrollo histórico y legislativo para concluir en su aplicación al mundo de lo educativo (analizando específicamente el caso de las cooperativas de trabajo asociado de docentes). Comenzamos con la filosofía del movimiento, es decir, en su fundamentación, para proseguir con su desarrollo histórico, centrándose en las figuras más relevantes que han dado su origen y posterior avance. Se entra de lleno en la educación cooperativa con un estudio pormenorizado de este modelo educativo en nuestro país, sus antecedentes históricos y la realidad presente, su desarrollo legislativo y su forma de organización.



## **1. COOPERATIVISMO, EL MODELO COOPERATIVO Y LAS COOPERATIVAS**

### **1.1. Fundamentación teórica del cooperativismo**

El ser humano se encuentra en un estado de continuas "necesidades" para cubrir muchas de ellas se precisa la colaboración, es decir, la "cooperación" de nuestros semejantes. El hombre sólo desarrolla la naturaleza humana viviendo en sociedad. Desde el principio existe la convivencia humana; los clanes y las tribus son ejemplos de núcleos de convivencia rudimentarios. El paso del tiempo va a ir creando nuevas necesidades que va a dar origen a nuevos agrupamientos de individuos, así aparece la familia, unidos por vínculos de sangre, el Municipio como necesidad de cubrir unos objetivos comunes en el vecindario y los Estados (Fuentes, 2001).

El paso del tiempo nos lleva a la revolución industrial, que va a coincidir con la revolución política en Francia, y va a suponer un cambio en el orden de la historia, dando lugar en el siglo XIX a unos nuevos esquemas sociales, políticos y económicos, en definitiva, a una nueva época. Aparece la lucha de clases, promovida por el proletariado contra la burguesía. El capitalismo y el comunismo serán los sistemas económicos surgidos a partir de la revolución industrial. El *cooperativismo*, equivale a poner el capital al servicio del trabajo, frente al predominio del capital sobre el trabajo, como establece el capitalismo o como pretende el socialismo: el Estado como dueño y señor de todas las fuentes de producción.

### **1.2. Perspectiva histórica**

El fenómeno cooperativo no es una conducta propia de determinadas épocas, sino que ha sido adoptada por el hombre a lo largo de toda la Historia. Para encontrar los inicios del cooperativismo tendríamos que ir como hemos citados anteriormente a la época primitiva.

Las instituciones cooperativas son muy antiguas. Hay que remontarse a la Roma clásica, para citar a los "collegias", que eran organizaciones autogestionadas de los artesanos y de los gremios profesionales, tanto de artesanos como de comerciantes ya en la Edad Media (Pérez Gracia, 1977).

En sentido moderno el origen se sitúa en el primer tercio del siglo XIX, coincidiendo con el proceso de industrialización y con una fuerte expansión del capitalismo industrial, que dieron pie a reacciones sociales de todo tipo. Según Lambert (en Pérez Gracia, *Iniciación al*

*Cooperativismo*, 1971), el punto de partida de la verdadera historia de la cooperación surge con la fundación de la Cooperativa de Tejedores de Rochdale en 1844. Es cuando aparece la cooperativa organizada en sociedad.

La expansión de la doctrina cooperativa fue tal que en aquellos tiempos se llegó a celebrar el primer Congreso Internacional en 1886, en Plymouth, en el que se propuso la creación de la Alianza Cooperativa Internacional (I.C.A.), que tendía a reunir en una sola entidad a todas las cooperativas del mundo.

### **1.3. Movimiento cooperativo español**

Es en 1840 cuando España se incorpora de forma decisiva a este tipo de movimiento al establecerse en Barcelona la primera cooperativa de consumo, le seguiría Valencia y el País Vasco, aunque según Fernando Garrido (citado en: *Teoría y práctica del cooperativismo*, de Camacho E. y otros, 1992) la cooperativa más antigua de España fue la Asociación de Cajistas de imprenta en Madrid en 1838. El 22 de julio de 1870 se celebró el primer Congreso español sobre cooperativas. Y en 1890 aparece publicado el primer libro sobre el cooperativismo en España; *El cooperativismo español (1890)*, de la mano de José Manuel Piernas Hurtado.

A comienzos del siglo XX es donde van a adquirir la verdadera preponderancia en nuestro país, tomando un gran impulso para ser difundida por todo el territorio nacional. La Unión General de Trabajadores (UGT), de inspiración puramente socialista, a lo largo de su existencia ha constituido varias cooperativas, tanto de consumo, como de producción.

Durante la Guerra Civil las cooperativas tuvieron un impulso bastante relevante, sobre todo en Cataluña, Aragón y Valencia, lugares donde el anarquismo tuvo gran predominio, tendencia política ésta que ejerció gran influencia en los primeros años del cooperativismo. Muchas empresas abandonadas por los directivos y empresarios a causa del estallido de la guerra, fueron tomadas por los obreros y dirigidas por ellos mismos, dando lugar a la autogestión; todo ello amparado por los sindicatos, sobre todo, por la CNT. Benito Vidal (1961) señala que en 1936, el número de cooperativas en todo el territorio español alcanzaba la cifra de 1.878. En 1961 se había alcanzado la cifra de 9.801. En 1971 se promulgó un nuevo Reglamento que sustituiría al de 1943, y en 1974, la nueva Ley General de Cooperativas y su reglamento de 16 de Noviembre de 1978.

## 1.4. Las cooperativas

Atendiendo a la naturaleza del término "cooperativa", éste deriva de "*cooperare*", que quiere decir "trabajar en común". Para que aparezca la cooperativa tiene que existir una necesidad, de ella surge el esfuerzo individual y colectivo que da lugar a la cooperativa.

### 1.4.1. Concepto

Muchos han sido los intentos de buscar una definición sobre cooperativa, casi todas vienen en función del fin que atienden como sistema económico, se podría entender por cooperativa aquella "asociación de personas que, partiendo del plano de la igualdad se plantean una serie de fines económicos-sociales que intentan cumplir sobre la base del esfuerzo compartido". Desde el punto de vista legislativo, la Ley de 2 de Abril de 1987, sobre Sociedades Cooperativas, las define, como:

"aquellas sociedades que, con capital variable y estructura y gestión democrática se asocian, en régimen de libre adhesión y baja voluntaria, a personas que tienen intereses o necesidades socio-económicas comunes, para cuya satisfacción y al servicio de la comunidad desarrollan actividades empresariales, imputándose los resultados económicos a los socios, una vez atendidos los fondos comunitarios, en función de la actividad cooperativizada que realicen". (Ley General de Cooperativas del año, 1987)

Analizando esta última concepción, la Cooperativa tiene como fin el ayudar a los miembros que la componen de una forma equitativa, y la de estar al servicio de estos miembros, que mediante su creación podrán y deberán ayudarse mutuamente. También aparece de forma implícita, que las sociedades podrán dedicarse a cualquier clase de actividad. Como una empresa económica que es la cooperativa, los socios deben aportar un capital al ingresar, que será recogido en los Estatutos de la sociedad. Cuando un socio se dé de baja sólo recupera el mismo capital aportado el día que ingresó, aumentando si cabe el incremento del coste de la vida, y siempre que el balance económico de la cooperativa lo permita.

### 1.4.2. Tipos de cooperativas

#### 1.4.2.1. Las sociedades cooperativas de primer grado

Las sociedades cooperativas de primer grado podrán clasificarse de la siguiente forma (Fuentes, 2001):

- Cooperativas de trabajo asociado.
- Cooperativas de consumidores y usuarios.
- Cooperativas de viviendas.
- Cooperativas agrarias.
- Cooperativas de explotación comunitaria de la tierra.
- Cooperativas de servicios.
- Cooperativas del mar.
- Cooperativas de transportistas.
- Cooperativas de seguros.
- Cooperativas sanitarias.
- Cooperativas de enseñanza.
- Cooperativas de crédito.

Son cooperativas de enseñanza las que desarrollan actividades docentes en sus diferentes niveles y modalidades. Podrán realizar también, como complementarias, actividades extraescolares y conexas, así como prestar servicios que faciliten las actividades docentes. A las cooperativas de enseñanza se les aplica el régimen de las de consumidores y usuarios, cuando los socios sean los padres de alumnos, o sus representantes legales, o los propios alumnos.

Las constituidas exclusivamente por docentes y personal no docente y de servicios, les será de aplicación la normativa correspondiente a las de trabajo asociado. Las cooperativas de trabajo asociado son cooperativas cuyo objeto primordial es proporcionar a sus socios puestos de trabajo mediante su esfuerzo personal y directo, a tiempo parcial o completo, a través de la organización en común de la producción de bienes o servicios para terceros. También podrá contar con socios colaboradores. La relación de los socios trabajadores con la cooperativa es societaria. Dentro de este grupo de cooperativas se encuentran enmarcadas las de enseñanza integrada por docentes y personal de servicios.

#### 1.4.2.2. Las cooperativas de segundo grado

Las cooperativas de segundo grado deberán estar constituidas por, al menos dos cooperativas.

1. Las cooperativas integrales: Son aquellas que, con independencia de su clase, su

actividad cooperativizada es doble o plural, cumpliendo las finalidades propias de diferentes clases de cooperativas en una misma sociedad, según acuerdo de sus estatutos y con observación de lo regulado para cada una de dichas actividades.

2. Cooperativas de iniciativa social: Son aquellas cooperativas que, sin ánimo de lucro y con independencia de su clase, tienen por objeto social, bien la prestación de servicios asistenciales mediante la realización de actividades sanitarias educativas, culturales u otras de naturaleza social, o bien el desarrollo de cualquier actividad económica que tenga por finalidad la integración laboral de personas que sufran cualquier clase de exclusión social y, en general, la satisfacción de necesidades no atendidas por el mercado.
3. Cooperativas mixtas: Son aquellos tipos de cooperativas cuyos socios aportan diferente capital, por lo tanto tendrán un derecho a voto en la Asamblea general variable.

## **2. COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA**

### **2.1. Modelo cooperativo aplicado a la educación**

La llegada del cooperativismo a la educación ha supuesto una nueva vía, bajo unos principios nuevos, diferentes y con un ánimo de servicio público lejos del empeño lucrativo y liderativo propio de empresas capitalistas en las que se encontraban y se encuentran inmersos otras concepciones educativas dentro de la propia enseñanza (Fuentes, Lorenzo y Corchón, 2002).

Este movimiento educativo, a veces se encuentra bajo el predominio de las órdenes religiosas católicas. Sin embargo, las cooperativas de enseñanza, se acercan a la enseñanza pública, en tanto que hay coincidencia de planteamientos por ser también un servicio público, y nunca elitista ni discriminatorio; eso sí, con un funcionamiento interno democrático gestionado por un grupo de personas que deciden unificar criterios y esfuerzos libremente para educar a los ciudadanos de este país bajo la bandera del cooperativismo, por lo que la titularidad no deja de ser privada.

Según el tipo de Escuela cooperativa o modelo cooperativo los estamentos que cooperativizan variarán. En las de docentes, serán éstos quienes formalicen desde dentro ese campo de relaciones que se abrirá hacia fuera a su vez en un espacio multirrelacional. En las

cooperativas integrales intervendrán directamente tres estamentos: los profesionales, entre los que caben considerar los docentes o no docentes, los alumnos, cuyo ejercicio se ve solapado cuando son menores de edad por sus padres o tutores legales y las personas o entidades que colaboran explícitamente en el proyecto de la escuela cooperativa, que son personas vinculadas a la escuela, patronatos, entidades públicas o privadas, antiguos alumnos, etc.

El Proyecto Educativo, construido y compartido por todos, es la pieza esencial en torno a la que girará el desarrollo de los sujetos de la educación como personas, en su autonomía y en su creatividad, con el propio ejercicio de hacer o construir "escuela": la escuela cooperativa, a través de los métodos y técnicas que generan esta forma de entender la educación, esperando afrontar mejor los retos de aprendizaje y de socialización que la sociedad moderna exige de la escolarización de sus jóvenes. El trabajo en equipo constituye una de las bases en que se sustenta el desarrollo de la actividad docente en cualquier Institución Educativa, más potenciado si cabe en el propio fundamento de la educación cooperativa. A todo ello habría que añadir el principio de solidaridad tan vinculado a la cooperación, el compromiso de construir desde la institución una sociedad más justa con un reparto más igualitario y la participación de todos en la empresa común que puede ser el propio municipio, la Comunidad e incluso el país, fruto de una permanente relación con el entorno, interaccionando con la realidad tal como es, a la vez que adaptándolo a las necesidades emergentes, y a los desafíos concretos que la sociedad va planteando en cada momento.

### **1.2. Antecedentes históricos de las cooperativas de enseñanza**

Las cooperativas de enseñanza según Moreno Hernández (2000) tienen su origen en tres causas y momentos diferenciados en el tiempo:

Las primeras aparecen en los años 60-70. Los promotores de estas C.E. son padres, motivados por su insatisfacción con la escuela estatal existente o con las escuelas religiosas. Esto coincide con un desarrollo económico en el país que impulsa a que las capas medias de las zonas más desarrolladas económicamente quieran para sus hijos una educación de superior calidad a la que ofrece el Estado y también con raíces nacionalistas.

El segundo momento, mediados de los 70, trae la creación de C.E., bajo la fórmula de Trabajo Asociado, donde los socios son los trabajadores del centro. La causa de este

momento está en la crisis del sector de la enseñanza privada, motivada por una recesión económica, una mejoría de la calidad de la enseñanza estatal y un mayor control de los centros por parte de la Administración Central. Estas causas hacen que algunos empresarios de la enseñanza privada opten por cerrar sus centros. Esto coincide con una gran demanda de puestos escolares, por lo que la Administración no autoriza el cierre. Ante esta situación los trabajadores del centro, docentes y no docentes, se hacen cargo del mismo, compran o arrendan bajo la fórmula cooperativa. De todas formas, el motivo mayoritario es evitar perder el puesto de trabajo, cosa sumamente importante en un sector donde la tasa de desempleo es elevada.

El tercer momento surge a partir de los años 80 y es fruto del elevado desempleo que sufre el sector de la enseñanza. Ante esta situación grupos de 7 a 15 docentes deciden asociarse bajo la fórmula cooperativa de trabajo asociado. Todo ello con un proyecto educativo propio, estableciéndose en zonas de expansión urbana, necesitadas de puestos escolares, bajo la protección de los conciertos escolares, edificando centros modernos que suponen una fuerte inversión y endeudamiento elevado. Las cooperativas que nacen en estas circunstancias tienen una buena estabilidad y sus socios son conscientes de 'que han comprado un puesto de trabajo, bajo la fórmula elegida por ellos, la cooperativa de enseñanza de trabajo asociado.

En nuestro país el cooperativismo dentro del campo de la educación comienza a tomar verdadero cuerpo en la década de los sesenta alrededor de los núcleos industriales de Euskadi y Cataluña, promovidos por padres de alumnos/as, insatisfechos con el modelo de escuela pública existente en esa época, con la subyacente idea de crear su propia escuela bajo el régimen cooperativo.

La escuela cooperativa vasca nace estrechamente unida a una experiencia industrial concreta, creada por el padre Arizmendiarieta, donde se desarrolla el binomio estudio-trabajo. Se trata de una formación intelectual de aspecto técnico abocado, en un futuro a corto o medio plazo, a un puesto de trabajo en el mercado. En el año 1956 se establece en Mondragón la primera unidad productiva del grupo cooperativo: Ulgor, formada por jóvenes que combinan el trabajo productivo con el estudio. La primera cooperativa de enseñanza en Cataluña surge en San Sadurn d'noia (Castaño, 1985) en el año 1966, Escuela Vilarnau, le seguiría la Escuela Montbau de Barcelona.

La llegada de los años setenta representa para la escuela cooperativa, tanto en Euskadi como en Catalunya, un cambio sustancial por la reivindicación nacionalista. Destacan las cooperativas de padres (consumo) y mixtas (docentes y padres). El modelo de cooperativa mixta o integral va a predominar en Euskadi frente a la tendencia de la cooperativa de Trabajo Asociado (docentes) que se va a imponer en la mayoría del territorio nacional, cubriendo entre el 90 y el 95% del espectro total del sector.

El espacio de tiempo comprendido entre los años 1975 y 1989, constituye un periodo de gran desarrollo cooperativo, pasándose de 135 a 750, a ello qué duda cabe que han contribuido diversos factores sociales, tales como los cambios socio-económicos que representaban en este tiempo un avance importante y que implican nuevas demandas educativas y nuevas expectativas, las nuevas tecnologías, el creciente desempleo que obligaba a buscar nuevas fórmulas que fueran capaces de establecer un cordón umbilical entre el mundo educativo y la realidad laboral del momento, la creciente especialización. Moreno (1992), señala que las causas que favorecieron el florecimiento de cooperativas en la segunda década de los setenta había que buscarla en la crisis que empieza a aparecer en el sector de la enseñanza privada, crisis motivada por la recesión económica. Las patronales comienzan a desprenderse de sus edificios en un momento de fuerte demanda de puestos escolares, que ni la propia administración puede atender, por lo que necesita la aportación privada. Ello motiva que el propio estado se niegue al cierre de estos centros, provocando que los propios trabajadores de muchos de los centros se hagan cargo de los edificios, tanto en régimen de compra como de alquiler, bajo la fórmula empresarial de cooperativa.

Un Decreto del Ministerio de Educación y Ciencia concede al cooperativismo un trato preferencial. Se trata del Decreto 488/1973, de 1 de marzo, coloca a las cooperativas de padres de alumnos o de docentes, al lado de las comunidades de religiosos de la enseñanza y de las instituciones públicas y privadas que no tengan como finalidad la obtención de beneficios económicos.

Siguiendo a Moreno (1994) en su análisis de las cooperativas de enseñanza a partir de los años ochenta destaca lo siguiente: El proceso de creación de Cooperativas de enseñanza está todavía vivo, habiéndose constituido la mayoría (75%) con posterioridad a 1980; La mayoría de las Cooperativas de Enseñanza se constituyen como consecuencia de la transformación de un colegio ya existente; La mayoría de las cooperativas de padres son centros de nueva creación y, por el contrario, la mayoría de las cooperativas de docentes son



centros transformados por crisis; Las cooperativas de padres y mixtas se desarrollan casi exclusivamente en Euskadi y Catalunya, donde existe un mayor tejido social cooperativo, y lo hacen, sobre todo, en la década de los 70, desacelerando a partir de esa fecha; Las cooperativas de docentes se desarrollan por todo el país, sobre todo a partir de los años 80. Aquí influye el fenómeno de autoocupación, es decir, los enseñantes, como otros colectivos de trabajadores, se enfrentan a una situación de crisis económica mediante una salida cooperativa.

Así según el mismo autor el perfil de este colectivo en los años ochenta se acercaba mucho al siguiente: Se trata de un colectivo joven; supone un colectivo pequeño dentro de la enseñanza privada, pero que ha ido creciendo en contraposición al sector privado, fundamentalmente religioso, que ha ido disminuyendo.

El perfil de la cooperativa de enseñanza ha variado notablemente en el nuevo milenio. Muchos centros concertados, se han transformado en cooperativas ante la necesidad de las nuevas leyes educativas, que ha extendido la enseñanza obligatoria hasta el nivel de secundaria, con lo cual ha aumentado el número de cooperativistas; y financieramente hablando, las cooperativas cada vez están mejor estructuradas, las fuentes de financiación están más claras, por lo que su salud económica es buena.

Las cooperativas de enseñanza irrumpen en nuestro sistema educativo con el aliciente claro de convertirse, como ellos mismos califican, en la "tercera vía" o tercera opción frente a los modelos público y al privado en sentido estricto (Fernández, 1996). El movimiento cooperativo interviene en todo lo que se refiere a la enseñanza reglada y no reglada, estudios universitarios y postgrado, transporte, comedor, tratamiento de reeducación y rehabilitación, residencia de alumnos, internado, informática, idiomas, teatro, pintura, semanas culturales, intercambios escolares en el extranjero, etc.

Es importante el analizar el ámbito legislativo de las cooperativas de enseñanza. La Constitución Española de 27 de Diciembre de 1.978, en su artículo 129, punto 2, señala que los poderes públicos promoverán eficazmente las diversas formas de participación en la empresa y fomentarán, mediante una legislación adecuada, las sociedades cooperativas. La Ley 3/1987, General de Cooperativas, de 2 de Abril, desarrolla esta imposición constitucional y, en su artículo primero, define a las Sociedades Cooperativas como aquellas que, con capital variable y estructura y gestión democráticas, asocian, en régimen de libre adhesión y

baja voluntaria, a personas que tienen intereses o necesidades socioeconómicas comunes, para cuya satisfacción y al servicio de la comunidad desarrollan actividades empresariales, imputándose los resultados económicos a los socios, una vez atendidos los fondos comunitarios, en función de la actividad cooperativizada que realizan. A continuación, define en su artículo 145 a la Cooperativa de Enseñanza como aquellas que desarrollan actividades docentes, en sus distintos niveles y modalidades, en cualquier rama del saber o de la formación técnica, artística, deportiva u otras. Podrán realizar también, como complementarias, actividades conexas o que faciliten las actividades docentes. A estas Cooperativas de enseñanza les serán de aplicación las normas establecidas en esta Ley para las Cooperativas de consumidores y usuarios cuando asocien a los padres de los alumnos, a sus representantes legales o a los propios alumnos. Cuando la Cooperativa de Enseñanza asocie a docentes y a personal no docente y de servicios, le será de aplicación las normas sobre Cooperativas de Trabajo Asociado. En lo de aplicación general se estará a lo dispuesto en la Ley 27/1999, de 16 de julio de 1999, sobre cooperativas. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), clasifica los centros docentes atendiendo a los criterios de titularidad jurídica y origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento. Así, distingue los centros privados que funcionan en régimen de mercado, mediante precio (un porcentaje pequeño de las Cooperativas), y los centros sostenidos con fondos públicos, y dentro de éstos los privados concertados (un 96% de las Cooperativas) y los de titularidad pública.

Las cooperativas se asocian en uniones o federaciones territoriales, agrupadas por sectores. Ya hemos visto que las cooperativas de educación pertenecen a la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE) y en el País Vasco a IKASGINTZA. En ella se integran todas las uniones o federaciones territoriales de cooperativas educativas.

### **2.3. Tipología actual de cooperativas de enseñanza**

Junto a las que se dedican a la enseñanza reglada aparecen un gran número que se dedican a otra actividad educativa no reglada, y como es previsible el campo de la no reglada, que incluye la lúdica, es bastante grande: Auto escuelas, idiomas, Academias específicas, etc.

Vamos a comenzar analizando los distintos tipos de sociedades cooperativas que hoy día existen en nuestro panorama educativo en función de esa oferta educativa diferenciadora. Las cooperativas de enseñanza que asocien a los padres de los alumnos, a sus representantes

legales o a los propios alumnos les será de aplicación lo que la Ley establezca para las cooperativas de consumidores y usuarios. Cuando las cooperativas de enseñanza asocien a docentes, que es el objeto de nuestra investigación, o incluso a éstos con otro personal no docente y de servicios, le serán de aplicación las normas que correspondan a las "cooperativas de trabajo asociado".

Pues bien, decimos que es complicado establecer el número exacto de cooperativas de cada sector, ya que no todas las cooperativas están asociadas a las uniones autonómicas o nacionales. No obstante, se ofrecen algunos datos de las cooperativas de enseñanza en comparación con otros sectores obtenidos a través de los Anuarios Estadísticos del Instituto Nacional de Estadística:

En función de la participación del socio en el proceso educativo, la clasificación de las sociedades cooperativas queda de la siguiente forma (Fuentes, 2001):

- Sociedad. Coop. de Consumidores
- Sociedad. Coop. de proveedores
- De trabajo Asociado
- De padres de alumnos.
- De discentes mayores de edad.
- De discentes menores de edad.
- De profesionales, empresarios e instituciones.
- Sociedad cooperativa integral

### 2.3.1. Cooperativas de Trabajo Asociado en la educación

En estos tipos de cooperativas se agrupan las personas para llevar a cabo la prestación de su trabajo personal y ofrecer un servicio a unos terceros. Los socios trabajadores pueden ser sólo personal docente o estos con el reconocido personal no docente (administración y o servicios) tan solo pueden ser personas físicas.

En este tipo de sociedad se da el fenómeno de la igualdad real con una relación en función de esa igualdad, dado que se constituyen en función de una cualificación similar, lo cual facilita que los acuerdos satisfagan las expectativas del colectivo. Existe, por otro lado, una estabilidad empresarial dado que hay una relación societaria y no laboral. La condición

de "propietario" estimula el ejercicio de la doble condición de docente o no docente, según el caso, y de socio a la vez. Este tipo de cooperativas representa el mayor porcentaje dentro del conjunto nacional o por autonomías.

### 2.3.2. Sociedades cooperativas de padres y madres

Son los padres de alumnos/as o sus representantes legales los que se hacen de socios. Es la clásica cooperativa de consumo de un servicio, que en este caso, es la enseñanza buscando cumplir dos fines: calidad de la enseñanza y mejor precio para sus socios. Surgen en gran cantidad en Euskadi y Cataluña en los años setenta, como ya se señaló anteriormente, buscando satisfacer un tipo de educación al margen de la pública y la privada u otros objetivos como la enseñanza en catalán o euskera. En este tipo de sociedades los padres de los alumnos/as juegan un papel importante en la participación y compromiso para buscar esa calidad educativa, lo que implica buscar los profesionales más cualificados, las mejores instalaciones, innovaciones técnicas y metodológicas, etc.

### 2.3.3. Cooperativas de discentes mayores de edad

Son cooperativas que reúnen a personas mayores de edad que, bajo el régimen cooperativo, buscan el acceso a determinadas actividades educativas y culturales. Es otra cooperativa de consumo cuyos socios comparten necesidades e inquietudes culturales comunes y adoptan esta fórmula por las ventajas que les reporta.

### 2.3.4. Cooperativas de discentes menores de edad. (Educativas)

Son las conocidas como "sociedades cooperativas educativas o escolares". En ellas se asocian discentes de uno o varios centros escolares y tienen por objeto procurarse, para el uso o consumo, bienes y servicios necesarios para la vida docente y el cultivo del tiempo libre, al mismo tiempo que hacen posible el acceso de los alumnos al conocimiento de la doctrina y prácticas cooperativas. Suelen actuar por sí mismos o con la orientación o asesoramiento de algún profesor. Administran pequeñas empresas que se desenvuelven dentro del ámbito de los centros docentes, en función de la finalidad educativa que llevan a cabo.

Pueden ser: de suministros de todo tipo de material escolar y artículos deportivos y recreativos y de servicios directamente relacionados con la actividad del estudio, cultural, deportiva y recreativa de los socios. Este tipo de cooperativa que tiene éxito en otros países,

en España apenas ha calado y su desarrollo es muy escaso.

#### 2.3.5. Cooperativas de servicios

Son ya cooperativas de consumidores profesionales, empresariales o institucionales. Los socios ejercen su actividad por cuenta propia, es decir, tienen carácter autónomo a efecto de reconocimiento por la Seguridad Social, y tienen por objeto la prestación de servicios de enseñanza. Por ejemplo, aquellos profesionales de un determinado campo que deciden constituirse en cooperativa para procurarse una determinada formación relacionada con su actividad profesional; o bien, titulares de sociedades capitalistas convencionales, fundaciones, asociaciones, organismos públicos, etc., que se forman para organizar cursos de formación, jornadas o cualquier otra actividad relacionada con su campo de actividad.

#### 2.3.6. Cooperativas integrales

Dentro del campo de la enseñanza se entiende que es aquella sociedad cooperativa que reúne tanto a quienes reciben las prestaciones docentes (alumnos/as) o representan a los alumnos (padres, madres o tutores legales), como a los proveedores, profesionales docentes o no docentes, en la misma entidad. Este es un modelo viable y que existe en España, aunque a pequeña escala en comparación con el resto.

### **2.4. Situación actual de las cooperativas de enseñanza**

La Agrupación de Cooperativas de Enseñanza, que se constituye como ente representativo de los centros de enseñanza de Euskadi con titularidad cooperativa, creada legalmente el 7 de marzo de 2007, aunque tuviera ya anterior andadura, agrupa actualmente a 77 Cooperativas de Enseñanza, perteneciendo a éstas 60.000 alumnos y alumnas, 4.622 docentes, 1.030 personal no docente y con 5.652 empleos. El número de cooperativas federadas es de 77, repartidas por Territorios Históricos de la siguiente forma:

- Araba: 9
- Gipuzkoa: 33
- Bizkaia: 35

Por modalidades cooperativas:

- Cooperativas de Padres y madres: 47
- Cooperativas de Docentes: 12
- Cooperativas Integrales: 18

Las cooperativas de enseñanza constituyen en el sistema educativo español un modelo, hasta ahora poco o nada investigado, que se ofrece como una oferta diferente y superadora de la dicotomía escuela pública-privada.

Debido quizás al fuerte peso específico que las órdenes religiosas católicas han tenido a lo largo del reciente pasado y aún hoy día, al hablar de la enseñanza privada nuestra mente nos traslada al modelo de centro confesional por todos conocido, pasando casi desapercibida para muchos ciudadanos la existencia, dentro de ese espectro de centros privados, de un importante colectivo emergente. Se trata de las «cooperativas de enseñanza». Centros generalmente de carácter aconfesional y fundamentado en la democratización interna de su funcionamiento. Las cooperativas de enseñanza aparecen en el panorama educativo español como un nuevo modelo cuya bandera es el cooperativismo, con una oferta diferente a lo tradicional, con el firme propósito de colaborar en el progreso de la educación de nuestro país y en la mejora de la calidad de la enseñanza, ofreciéndose como una opción distinta a las existentes, en la que los profesionales de la educación se encuentran fuertemente comprometidos en razón a su doble condición de docente y a la vez socio de la sociedad cooperativa, entidad titular de los centros, y con unos Estatutos que representan el compromiso del respeto a los principios cooperativos y a la gestión puramente democrática.

Según el tipo de escuela cooperativa o modelo cooperativo, los estamentos que cooperativizan varían. En las de docentes, serán éstos quienes formalicen desde dentro ese campo de relaciones, que se abrirá hacia fuera, a su vez, en un espacio multirrelacional.

En las cooperativas integrales intervendrán directamente tres estamentos: los profesionales, entre los que caben considerar los docentes y no docentes, los alumnos, cuyo ejercicio se ve solapado cuando son menores de edad por sus padres o tutores legales, y las personas o entidades que colaboran explícitamente en el proyecto de la escuela cooperativa, que son personas vinculadas a la escuela, patronatos, entidades públicas o privadas, antiguos alumnos, etc.

### **3. Cooperativas de enseñanza de trabajo asociado**

#### **3.1. El modelo de cooperativa de trabajo asociado aplicado a la educación**

En estos tipos de cooperativas, objeto de nuestro estudio, se agrupan las personas, generalmente profesionales de la educación, para llevar a cabo la prestación de su trabajo personal y ofrecer un servicio a unos terceros. Los socios trabajadores pueden ser sólo personal docente o éstos con el reconocido personal no docente (administración y/o servicios). Tan sólo pueden ser personas físicas.

En este tipo de sociedad se da el fenómeno de la igualdad real con una relación en función de esa igualdad, dado que se constituyen en función de una cualificación similar, lo cual facilita que los acuerdos satisfagan las expectativas del colectivo. Existe, por otro lado, una estabilidad empresarial dado que hay una relación societaria y no laboral. Además no sólo se da una aportación a la producción de la sociedad, sino también financiera. Esto representa en la realidad un compromiso de solidaridad que refuerza sin duda alguna la relación, a pesar de las discrepancias, y la vinculación a la entidad. La condición de «propietario" estimula el ejercicio de la doble condición de docente o no docente, según el caso, y de socio a la vez. Estamos dentro de una cooperativa de proveedores de la educación en su fórmula de trabajo asociado.

#### **3.2. Evolución de las cooperativas de trabajo asociado en la enseñanza**

Este tipo de cooperativas representa el mayor porcentaje dentro del conjunto nacional o por autonomías. En la actualidad, 600 cooperativas de enseñanza están asociadas en un movimiento que cuenta con unas señas de identidad específicas que van actualizando a tenor de los encuentros que realizan periódicamente y de otros espacios de intercambio y colaboración.

En marzo del 2003, el número de cooperativas en nuestro país superaba las 28.000 empresas, de ellas 19.000 eran cooperativas de trabajo asociado. Del total de personas afiliadas a la Seguridad Social, cerca de 300.000 trabajan hoy en cooperativas. El empleo de estas empresas se localiza preferentemente en las comunidades de Andalucía, País Vasco, Cataluña y País Valenciano, por este orden, que absorben el 60.9% del mismo.

Las uniones o federaciones de cooperativas de educación se integran en las federaciones territoriales. A su vez las distintas federaciones territoriales de cooperativas se integran en la Confederación Española de Cooperativas de Trabajo Asociado (COCETA), que

nació en 1986 con el objeto de mostrar la realidad de las cooperativas de trabajo asociado y luchar junto a ellas por su progreso y crecimiento. Su finalidad fundacional es, por tanto, la representación y la defensa de los intereses colectivos de sus asociados, en los órdenes político, social o económico, especialmente en el ámbito comercial y tecnológico. COCETA coordina y armoniza las decisiones de acción y política empresarial en el ámbito estatal, favoreciendo la intercooperación entre empresas cooperativas, con el fin de potenciar a las cooperativas de trabajo asociado.

#### **4. SÍNTESIS**

Una cooperativa es una empresa constituida por personas que se asocian libremente para la realización de actividades encaminadas a satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas y sociales, con estructura y funcionamiento democráticos conforme a los principios cooperativos. Una cooperativa de trabajo asociado tiene por objeto proporcionar a sus socios puestos de trabajo, mediante su esfuerzo personal y directo, a través de la organización común de la producción de bienes de servicios para terceros. Conjugan en sí mismo desarrollo organizacional, profesional, flexibilidad y participación. Representan un modelo de empresa en el que los objetivos económicos y empresariales se integran con otros de carácter social. Se consigue, así, un crecimiento económico basado en el empleo, la equidad social y la igualdad.

Como toda empresa, la cooperativa de trabajo asociado busca obtener rentabilidad por la actividad desarrollada. Pero, además, la fórmula cooperativa ofrece una serie de ventajas que se derivan de un modelo propio de organización interna, así como de los principios en los que basa su filosofía: 1) Es una fórmula de empleo estable en la que los socios se unen para satisfacer sus necesidades de trabajo en las mejores condiciones posibles. 2) Las personas y el valor del trabajo están por encima del capital aportado. 3) Los trabajadores son al mismo tiempo propietarios y gestores de la cooperativa. Por eso existe mayor motivación e identificación con la empresa y su futuro. 4) Es una fórmula empresarial en expansión que ofrece grandes posibilidades a los emprendedores para abrirse camino profesionalmente.



**SEGUNDA PARTE**

***ESTUDIO EMPÍRICO***



## Capítulo 4

# MÉTODO

### **1. Introducción**

### **2. Problema de investigación**

### **3. Diseño de la investigación**

3.1 Diseño

3.2 Estrategia metodológica

3.3 Contexto de la investigación

3.4. Población y selección de la muestra

3.5 Aplicación del cuestionario

### **4. Participantes**

4.1 Muestra total de centros

4.2 Estudiantes

4.3 Docentes

### **5. Objetivos**

### **6. Hipótesis**

### **7. Relevancia de los objetivos e hipótesis**

### **8. Variables e instrumentos de medida**

8.1 Variables socio-personales

8.2 Tipologías de centro

8.3 Desarrollo organizacional

8.4 Implicación del alumnado

8.5 Implicación del profesorado

### **9. Análisis estadísticos**

## Capítulo 4

### MÉTODO

#### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describe la metodología seguida en el estudio empírico, definiendo los cinco objetivos centrales y sus hipótesis correspondientes. De cara a conocer el alcance y relevancia de esos objetivos e hipótesis resulta imprescindible referir tanto las variables estudiadas y su naturaleza, como los instrumentos de medida seleccionados para las mismas. De la misma manera, es necesario exponer las características de la muestra empleada (sexo, edad, nivel de estudios, variables sociodemográficas...), por lo que también se le dedicará un espacio dentro de este capítulo a tal fin. Por último, se han reservado sendos apartados en la presentación del método del estudio tanto al procedimiento seguido durante todo el proceso de la investigación, como al tipo de análisis estadísticos realizados. Trataremos en este apartado de fundamentar el tipo de metodología que se ha utilizado en la realización de esta tesis, explicando la forma en la que de manera efectiva se aplicó en nuestro estudio.

#### 2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con las opciones metodológicas de fondo explicitadas en los puntos anteriores, procede concretar el problema que pretende resolver o iluminar nuestra investigación, descriptiva por su naturaleza, ecléctica metodológicamente y evaluativa por el contenido o temática de investigación. Dicho problema puede formularse en los términos siguientes: *Averiguar las características diferenciadoras del desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes y docentes de una cooperativa de trabajo asociado de docentes respecto a otros centros de titularidad y tipologías*

*organizacionales diferenciadas. Así como indagar en los aspectos, dimensiones y otras temáticas posibles que contribuyen en estos centros a la mejora de la implicación de sus alumnos y docentes.*

El haber elegido este problema de investigación se debe esencialmente a factores tanto de tipo personal como de afán investigador:

- En el aspecto personal, el autor de la tesis se inició en el ámbito de conocimiento del desarrollo organizacional durante su etapa de profesor y coordinador previa a la universidad en un centro educativo, profundizó en su conocimiento a través del master de psicodidáctica de la UPV-EHU, y desde un primer momento le resultó un tema de gran interés. Tras haberlo completado, realizó el trabajo de suficiencia investigadora sobre la implicación y participación de los alumnos. Desde siempre el interés por la implicación de los estudiantes y los docentes con la escuela, su sentimiento de pertenencia y la participación en el centro han sido temáticas que han despertado el interés del investigador. Por estos motivos, y uniendo a ello que las experiencias con la investigación han sido excelentes, el interés por el desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes y docentes no ha hecho más que incrementarse desde el momento en el que el autor conoció estas temáticas, apreciando en ellas día a día nuevas posibilidades.
- En el aspecto de investigación, se destaca que la implicación del estudiante y el profesor y las cooperativas de trabajo asociado de docentes por otro lado son unas temáticas muy novedosas, siendo su estudio de interés para ampliar el campo del conocimiento. La implicación del estudiante supone un tema digno de ser objeto de estudio, especialmente por la importancia a nivel internacional que tiene, así como el amplio abanico de posibilidades que ofrece en la educación. La implicación del profesorado es por el contrario una temática apenas trabajada a nivel internacional y en la que es precisa una mayor profundización.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y CRONOGRAMA

En este apartado se mostrará cuál ha sido el diseño de la investigación y un calendario que nos muestra la temporalización del trabajo realizado, indicando mediante un cronograma las fases que se han sucedido en nuestro proceso investigador.

“Un proyecto de investigación se inicia con la identificación de un problema, sobre el que es posible actuar y mejorar, y que podría expresarse en la pregunta, ¿qué aspecto problemático de mi práctica profesional me gustaría mejorar?” (Latorre, 2004).

Según Sabariego y Bisquerra (2004), no se puede separar el tipo de conocimiento obtenido del procedimiento o método utilizado para ello, y presentan un ejemplo para ilustrar la combinación de los planteamientos teóricos con la comprobación empírica característica del método científico que resumo a continuación:

- Planteamiento del problema y revisión bibliográfica que comporta su concreción.
- Formulación de la(s) hipótesis y sus consecuencias. La aproximación sistemática al aula, con el fin de obtener información permitiría elaborar teorías y posibles explicaciones de la realidad objeto de estudio.
- Elección de la vía metodológica más adecuada.
- Formulación y verificación de la hipótesis.
- Interpretación y generalización de los resultados a la luz de la teoría de cara a un posible reajuste de la misma.

Este tipo de planteamiento está bastante generalizado, por lo que se han encontrado propuestas similares. Por ejemplo, la de Walker (1989, tomado de Boehm, 1980):

- Área de investigación
- Revisar anteriores investigaciones
- Formular hipótesis
- Diseñar el estudio para contrastar hipótesis
- Realizar el estudio

- Analizar los resultados

Gimeno y Pérez (1989) acotan el ámbito de la investigación educativa a los tres elementos básicos, a los que se tratará de dar respuesta a lo largo de este capítulo:

- Definición del objeto de la investigación didáctica
- Planteamiento epistemológico
- Procedimientos metodológicos

Al principio resultó complicado establecer unas fases o etapas propiamente dichas, ya que, en general, son difíciles de definir y se solapan o superponen entre sí. Se pensó que quizá, al igual que López (2005), lo más adecuado sería denominarlas tipos de actividad. Posteriormente, basándose en Rodríguez, Gil y García (1996), se consideró que se podía organizar el trabajo en cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Estos autores dicen al respecto:

“Nuestro esfuerzo de sistematización resultaría, por tanto, contraproducente si estas fases se entendieran como un estándar de actuación de obligatorio cumplimiento que, aunque favorece un primer acercamiento a la investigación cualitativa, impide la comprensión de sus fundamentos más valiosos” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Teniendo en cuenta dicha advertencia, el diseño que se propone resulta de gran utilidad, pues al igual que lo que plantean estos autores, el proceso de investigación tiene carácter continuo, con una serie de fases que no tienen un principio y final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras. Cuando aún no se había finalizado una fase, ya se comenzaba con la siguiente. Pero, siempre en un camino hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación.

### 3.1. Diseño de la investigación

#### 3.1.1. Primera fase, planificación

Rodríguez, Gil y García subdividen esta fase en dos etapas: *reflexiva* y *diseño* que, en este caso, son dos aspectos interrelacionados. En la etapa reflexiva, tomando como base la formación propia e ideología del investigador, se intentó establecer el marco teórico-conceptual desde el que parte la investigación. En esta etapa se incluye el principio del proceso de formación teórica en metodología de investigación educativa y el primer esbozo de diseño del marco teórico-conceptual. Pero, realmente, es difícil de ubicar, ya que esta investigación supone un *continuum* en la proyección profesional del investigador, que se limita a dos ámbitos interrelacionados, y que, a su vez, constituyen la base teórica de esta investigación: El desarrollo organizacional y la implicación con la escuela.

Dicho esto, y en el intento de acercarnos en el tiempo a la materialización de esta tesis doctoral, un punto de inflexión lo marca la realización de los cursos de doctorado del programa de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco, durante el curso académico 2005-06. En ellos puedo se concretó el inicio formal de la formación en temas relacionados con la investigación, en concreto el desarrollo organizacional. Tema que no dejará de constituir uno de los focos de interés. Posteriormente comenzó el estudio teórico y planteamiento de trabajo (1 de Septiembre del 2005 al 30 de Septiembre de 2006). Dentro de esta fase se trabajará la fundamentación teórica del estudio, así como la metodología que se va a utilizar. Este periodo de investigación tutelada se realizó desde septiembre de 2005 hasta Septiembre de 2006. Durante el curso 2006-07 se realizó la suficiencia investigadora basada en la implicación con el centro escolar.

Y, aunque el estudio de campo de esta tesis no comienza hasta septiembre de 2007, es necesario explicar que previamente ya se había dado numerosos pasos. Así



pues, cuando se comienza el trabajo de campo, el proceso educativo-investigador está estructurado, tanto en lo referente a la intervención como el diseño de los materiales que aportarán los datos de análisis.

Los cuatro años que trascurren desde el inicio de la fase experimental hasta la presentación del Proyecto formal de tesis, que se entrega en Enero de 2011 a la Comisión de Doctorado, suponen un periodo de intenso estudio en el que se profundizó en metodología de investigación educativa. De manera que, cuando se entrega el Proyecto formal de tesis, la fase experimental de la investigación es un hecho que queda reflejado en dicho documento, así como las tareas de revisión de estudios previos acerca del tema objeto de estudio. Además, se esboza el diseño y la planificación del cuerpo completo de la tesis y las actividades que se ejecutarán para materializar las fases posteriores. En esta primera fase, también se han incluido los previos del estudio o preparativos de tipo formal: selección, permisos, negociación de lugares y tiempo, etc., aspectos todos ellos, acerca de los que no he tenido que tomar ninguna decisión, tal como se ha comentado anteriormente.

### 3.1.2. Segunda fase, desarrollo del trabajo de campo

El estudio de campo es la única fase totalmente definida en el tiempo: desde la última semana de septiembre de 2007 hasta noviembre de 2007. Durante esta etapa se lleva a cabo la recogida de datos de la investigación. En cuanto a la actividad desplegada, también se solapa con la profundización en la formación en metodología de investigación y la realización del proyecto de tesis, tal como se acaba de explicar. Sin embargo, hasta concluir la fase experimental, el investigador estuvo inmerso en la cantidad de trabajo diario que se debió dedicar al análisis preliminar y al archivo de los datos que se fueron generando.

La elaboración del cuestionario CICE para nuestro estudio por encuesta (1 de Enero del 2008 al 28 de Febrero de 2008). Para ello, se tuvieron en cuenta los datos obtenidos en la

primera fase de la investigación con el cuestionario LOLSO, la revisión de la literatura científica, los cuestionarios relacionados con la implicación escolar, así como aquellos aspectos que consideremos de interés. Las partes en las que se dividió el trabajo fueron:

- Redacción de un cuestionario provisional. (Del 01-01-08 al 15-01-08)
- El cuestionario provisional se entrega a docentes para que propongan correcciones o mejoras. (Del 15-01-2008 al 25-02-2008)
- Elaboración del cuestionario definitivo. (Del 15-02-2008 al 28-02-2008)
- Creación del formato y el modelo de cuestionario que se tiene que rellenar y una aplicación informática (base de datos SPSS) para procesar cada cuestionario. (Del 20-02-2008 al 28-02-2008)
- Periodo de test con unas pocas clases (6º de primaria y 2º de ESO de la cooperativa de docentes), para detectar posibles errores. (Del 20-02-2008 al 28-02-2008)
- Distribución del cuestionario (1 de octubre del 2008 al 30 de noviembre de 2008. El cuestionario entregó en mano a la totalidad de docentes participantes, con una carta de presentación pidiendo su colaboración para el estudio. Los cuestionarios a los estudiantes se realizaron en cada aula con los alumnos, estando presente su tutor y el investigador principal para aclarar cualquier duda.
- Los cuestionarios quedaban registrados informáticamente de manera paulatina a medida que se rellenaban. Dos semanas después de concluir el envío de los cuestionarios, se pidió de nuevo la participación a aquellos docentes que no habían rellenado el cuestionario.

### 3.1.3. Tercera fase, análisis e interpretación de la información

El análisis de la ingente cantidad de datos obtenidos a lo largo del proceso investigador comienza el mismo día en que se reciben los primeros cuestionarios y concluye con la redacción del informe final del análisis y categorización de los datos, al finalizar el año 2010.

Esta larga etapa está indisolublemente ligada al estudio: primero, acerca de los temas de análisis y presentación de los resultados, y segundo, en la profundización del marco teórico-conceptual, cuya confección se va desarrollando paralelamente, pero, su redacción definitiva se aborda una vez concluido el informe de análisis de los datos. Todo ello está explicado en los apartados: El análisis de los datos, y Estrategias para garantizar el rigor de la investigación.

En esta fase se trabajará con todos los datos que se han venido obteniendo durante las fases anteriores, estando ya en condiciones de describir de manera integral el desarrollo organizacional y la implicación de los centros escolares analizados. En esta fase será fundamental la explotación estadística de los datos.

#### 3.1.4. Cuarta fase o fase informativa

El proceso de la investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados, en forma de tesis doctoral. Según Rodríguez, Gil y García (1996) “el investigador no sólo llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno objeto de estudio, sino que comparte esa comprensión con los demás.”

En esta fase se redactó el informe definitivo de los resultados y las conclusiones de la investigación; se sometió a la triangulación, por un lado de personas expertas a quienes se le hace partícipes de los resultados para que se devuelvan sus opiniones, como un medio más de verificación de las conclusiones. Así también, se redactó la reflexión y valoración final, se contrasta con la consecución de los objetivos, y se hacen las propuestas para futuras actuaciones.

La siguiente actividad consistió en ultimar la redacción del proceso de investigación y del marco teórico a lo largo del año 2011, con lo que la tesis doctoral quedó lista para ser valorada por la comunidad científica. Con ello: “El investigador habrá culminado así el trabajo de investigación, que sólo será posible si se parte del

carácter humano y apasionante de esta tarea, implicándose, comprometiéndose en la misma” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

### **3.2. Estrategia metodológica**

La investigación no experimental es también conocida como investigación Ex Post Facto, término que proviene del latín y significa después de ocurridos los hechos. De acuerdo con Kerlinger (1983) la investigación Ex Post Facto es un tipo de “... *investigación sistemática en la que el investigador no tiene control sobre las variables independientes porque ya ocurrieron los hechos o porque son intrínsecamente manipulables,*”. En la investigación Ex Post Facto los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador tiene que limitarse a la observación de situaciones ya existentes dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Ary, Jacobs y Razavieh (1982) consideran que la variación de las variables se logra no por manipulación directa sino por medio de la selección de las unidades de análisis en las que la variable estudiada tiene presencia, por ejemplo, se puede analizar como influyo el desarrollo organizacional sobre la implicación escolar, también se puede analizar la percepción de la implicación de los miembros de la cooperativa y los miembros de otras tipologías de centro. En ambos casos el investigador no puede manipular directamente las variables independientes como ocurre en un estudio de corte experimental.

Es muy importante destacar que en una investigación experimental la variable independiente se manipula y por eso se le llama variable activa mientras que en la investigación Ex Post Facto la variable independiente no es susceptibles de manipulación y por eso se le llama variable atributiva. Existen al menos tres aspectos en los que la investigación experimental es semejante a la investigación Ex Post Facto:

1. Por medio de estos tipos de investigación se pueden comprobar hipótesis.

2. Se utilizan grupos semejantes excepto en algún aspecto o característica específica.
3. Se utilizan métodos estadísticos para el tratamiento y análisis de datos. Las diferencias principales entre ambos tipos de investigación radican en los siguiente aspectos:
  - La investigación experimental tiene un control estricto de las variables extrañas, no así en la investigación Ex Post Facto.
  - La investigación experimental parte de grupos similares para encontrar una diferencia y establecer la relación causa-efecto. La investigación Ex Post Facto estudia dos grupos diferentes y busca qué es lo que hace la diferencia para establecer la relación causa-efecto.

Con los resultados que arroja una investigación Ex Post Facto no es posible afirmar con seguridad una relación causal entre dos o más variables, como ocurre en la investigación experimental. Lo anterior debido a la posibilidad de que no se hayan encontrado otros factores que si están afectando la variable dependiente. Si esto ocurre entonces se tienen datos espurios o falsos, es decir, existen serias dudas acerca de su origen.

La investigación experimental implica establecer mecanismos de control como condición del método experimental. No obstante lo anterior, cuando ha pasado un evento (hecho) ¿cómo puede ser controlado? Si los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y están fuera de la capacidad de manipulación y control del investigador, por esta razón en la investigación Ex Post Facto se estudia de manera retrospectiva el fenómeno en cuestión. Las variables están fuera del control del investigador. Leedy (1993) define la investigación Ex Post Facto como un proceso inverso a la investigación experimental.

El investigador empieza con la observación de hechos que ya se han presentado y que se han manifestado en una serie de eventos. En el área de origen del fenómeno

estudiado se observan los hechos. A partir de las observaciones se procede a diseñar tanto los objetivos como las hipótesis dando inicio a la investigación en sentido opuesto a una investigación experimental.

Otro aspecto importante consistiría en recoger aquellas herramientas que han suministrado la información necesaria para poder realizar la investigación. En la investigación, la selección de herramientas se hará será esencialmente la utilización de la encuesta, concretamente el cuestionario, como método recogida de información sobre el desarrollo organizacional y la implicación.

Señalan Buendía, Colás y Hernandez (1998) que la encuesta es "un método de investigación, capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida".

Cea (1992), además de destacar su uso frecuente en el ámbito de las Ciencias Sociales, la identifica como un método de recogida de información que a partir de la información verbal proporcionada por una parte representativa de la población, que responde a las preguntas de un cuestionario previamente diseñado y codificado.

Como principales características, este autor indica las siguientes:

- La encuesta permite abordar temas de muy diferente contenido, desde aspectos objetivos a aspectos subjetivos.
- La observación realizada por la encuesta es de carácter indirecto, por lo que resulta importante comprobar la veracidad y autenticidad de la información recabada.
- La información recopilada por la encuesta es de carácter estructurado, ya que los encuestados responden a las mismas preguntas. Este hecho permite la comparación de respuestas.

- Las respuestas han de codificarse y cuantificarse, haciendo uso de herramientas estadísticas.
- La información que busca el investigador concierne a la generalidad de la población y no a la particularidad de los individuos. Por este motivo, la selección de una muestra representativa es importante.
- La encuesta está sometida a dos tipos de errores:
  - Errores de muestreo, relacionados con la selección de la muestra.
  - Errores ajenos al muestreo, relacionados con el diseño de la encuesta, trabajo de campo, etc.

Las ventajas de utilización de la encuesta son de carácter muy variado. Citamos algunas de ellas, recogidas de los trabajos de Buendía (1998), Cea (1996), Hernández (1995) y Martínez (1995):

- Cuando se pretende describir características de una población total, la muestra utilizada en una encuesta suele ser mayor que en otros métodos, lo que nos dará un resultado más representativo de la población total.
- El coste económico y temporal es mucho más reducido que con otros métodos de obtención de información.
- Es útil cuando no es posible acceder a la población objeto de estudio mediante observaciones directas.
- Es muy indicada para conocer opiniones, creencias y actitudes, debido que, aun en los casos que el encuestado no responda sinceramente, le suministrará al investigador los datos que haya creído convenientes, poniendo de manifiesto intereses subjetivos. Además, en un mismo cuestionario pueden aparecer cuestiones de muy diversa índole.

El cuestionario se presenta como el instrumento de recogida de información más utilizado en la investigación por encuesta. Consiste en la redacción de una serie de

preguntas por escrito con las cuales se desea conocer lo que opinan los encuestados (Buendía, 1998).

Entre las ventajas que presenta el cuestionario, encontramos la sencillez para su aplicación, ya que puede ser recogido por personas sin excesiva preparación. Incluso, en los casos en los que se mande por correo, no hace falta la preparación de encuestadores (Buendía, 1998). En cuanto a los inconvenientes de su uso, encontramos que el estado de ánimo del encuestado en el momento de ser interrogado puede determinar sus respuestas. Otro problema particular de las encuestas por correo, es la escasa participación de los encuestados.

Para la elaboración del cuestionario, Buendía (1998) señala los siguientes puntos a tener en cuenta:

- Incluir cuestiones con datos de identificación y clasificación del encuestado.
- Utilizar preguntas adecuadas al estudio. Si se incluyen preguntas abiertas, es deseable que la respuesta posible no sea excesivamente extensa.
- Cuidar el orden y disposición de las preguntas. Conviene agrupar por bloques las preguntas, incluyendo en primer lugar las que puedan suscitar un mayor interés en el encuestado.
- Controlar el número de preguntas, evitando incluir preguntas en exceso que no aporten información relevante.
- Introducir "preguntas de alivio", que hagan ameno el cuestionario y permitan cambiar de tema.
- Utilizar en la redacción de las preguntas un lenguaje adecuado al nivel cultural de los encuestados.
- Determinar adecuadamente aspectos formales como son color, tipo de impresión, espacios destinados a la respuesta, etc.
- Redactar junto con el cuestionario una carta dirigida al encuestado en el que se solicite su colaboración, así como instrucciones para la cumplimentación de la encuesta.



“El cuestionario puede considerarse como una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de ésta. Formalmente, es lo mismo que una entrevista cara a cara, aunque a fin de prescindir de la presencia del entrevistador, se presenta al sujeto lo que podría definirse como una transcripción estructurada de entrevistas sin respuestas. (...) Por otra parte, ofrece numerosas ventajas de cara a su administración, al presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con (relativa) facilidad” (Walker, 1989).

En esta investigación se han utilizado diferentes tipos de cuestiones, en función del objetivo y la información a obtener. Así por ejemplo, encontramos desde preguntas que se responden de forma rápida y concreta, hasta otras que requieren cierto esfuerzo de introspección y reflexión para ser contestadas de forma adecuada

Es muy común el efecto de la reactividad del sujeto a la situación experimental, en este caso al proceso de evaluación psicológica, consistente en la influencia que sobre el comportamiento de los sujetos tiene el saberse estar siendo evaluados. El más común de todos suele ser el efecto de deseabilidad social, por el cual la persona que participa en la investigación tiende a dar respuestas socialmente positivas, siendo también muy frecuente la tendencia a dar respuestas que confirmen o desmientan las hipótesis que los sujetos creen que los investigadores están estudiando. Para prevenir estas dos amenazas a los resultados de la investigación se decide evitar que los participantes conozcan la finalidad de la investigación (ciego único) y se les asegura a todos el anonimato de sus respuestas. Asimismo, cuando el sujeto está obligado a someterse a pruebas de la investigación, algo por otra parte muy común cuando el lugar de aplicación de las pruebas es un centro educativo, puede reaccionar negativamente dando respuestas no sinceras. A fin de evitar esta situación antes de la aplicación de los instrumentos de medida, se explica a los sujetos que su participación debe ser totalmente voluntaria.

### 3.3. Contexto de la investigación

La cooperativa de trabajo asociado de docentes se creó en 1882 por una congregación religiosa, desde 1991 las religiosas delegaron la gestión total del centro en sus trabajadores y fue transformada en 2007 en cooperativa de trabajo asociado tras la jubilación de las últimas monjas. Esta cooperativa de la ciudad de Vitoria consta en la actualidad de 52 aulas, 1.314 alumnos/as y cerca de 100 personas entre personal docente (70 docentes) y no docente. El centro ofrece enseñanza desde los niveles de infantil hasta segundo de bachillerato. Dispone de tres líneas educativas. El modelo lingüístico es trilingüe (euskera, castellano e inglés). Existe además tratamiento individualizado con apoyo para alumnos con dificultades: aula de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Especialistas de Apoyo Educativo (EAE) en aulas. También se imparte un ciclo formativo de grado superior en técnico de actividades físico-deportivas.

Recibió el premio europeo a la calidad en el 2004 y la Q de oro a la calidad. Fruto de ello es la gestión por procesos que se lleva a cabo en el centro. Las actividades que se realizan forman parte de una secuencia de operaciones con las que se pretenden conseguir unos objetivos, y son evaluadas para posibilitar modificaciones de mejora. Pertenecen, en definitiva, a algunos de los procesos que funcionan en el centro. Debido a la enorme complejidad que representa la organización de un centro Escolar, se han distribuido todas estas actividades en torno a siete macroprocesos que contienen a su vez un número variable de procesos (más de 100) que los caracterizan y les dotan de identidad propia frente al resto. De todos los procesos existen unos llamados "Procesos Clave" que son objeto de una atención especial por parte de sus responsables y el Equipo Directivo, ya que el buen funcionamiento de los mismos asegura el buen funcionamiento del Centro. Los procesos establecidos en el centro son los siguientes:

A.- Gestión de la Política y Estrategia

A.1.- Gestión del PEC

A.2.- Gestión del Plan Cuatrienal

A.2.2.- Gestión de los Indicadores Críticos

- A.3.- Gestión del Plan Anual
- A.4.- Gestión del PCC
- A.5.- Gestión del ROF
- A.6.- Gestión de la Atención al cliente
- A.7.- Gestión de la Autoevaluación
- A.8.- Gestión de la Participación Institucional de Alumnos
- A.9.- Gestión de la Participación Institucional de Padres
- A.10.- Gestión de la Participación Institucional del Personal
- A.11.- Gestión de la Política Medioambiental
- B.- Gestión Económica
  - B.1.- Gestión del Presupuesto Anual
  - B.2.- Plan de Inversiones
- C.- Gestión del Personal
  - C.1.- Selección y Contratación del Personal
  - C.2.- Gestión de la Formación del Personal
  - C.3.- Gestión de Atención al Personal
- D.- Gestión Administrativa
  - D.1.- Admisión y Matriculación de Alumnos
  - D.2.- Elaboración de Documentación Oficial
  - D.3.- Gestión del Banco de Clientes
  - D.4.- Gestión de la Documentación de Procesos
- E.- Gestión de los Servicios Complementarios
  - E.1.- Gestión de las Actividades Extraescolares
  - E.2.- Gestión del Comedor
  - E.3.- Gestión del Transporte
  - E.4.- Gestión de la Librería
- F.- Gestión de la Acción Directa Formativa
  - F.1.- Gestión de la Formación Académica en Infantil
  - F.2.- Gestión de la Formación Académica en Primaria

- F.3.- Gestión de la Formación Académica en la ESO
- F.4.- Gestión de la Formación Académica en Bachillerato
- F.5.- Gestión de la Formación Académica en el Ciclo Formativo
- F.6.- Formación en Valores
- F.7.- Orientación, Acción Tutorial y Atención a la Diversidad.
- F.8.- Tratamiento del Plurilingüismo
- F.9.- Coordinación de Ciclos y Etapas

G.- Gestión del Mantenimiento

- G.1.- Gestión de la Conservación del Edificio e Instalaciones
- G.2.- Gestión de la Seguridad
- G.3.- Gestión de los Proveedores y Partners.

Este sistema de gestión favorece la participación de toda la Comunidad Educativa, la corresponsabilidad y la mejora continua.

La cooperativa de trabajo asociado tiene como misión dar respuesta organizada y sistemática a las necesidades derivadas de las dificultades en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje (que son la causa de insatisfacción del profesorado, el alumnado y las familias); y, también, compartir todas aquellas buenas prácticas que han sido probadas en el colegio del mismo nombre y que pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ejemplo de ambas están, entre otras, las herramientas HADA (buenas prácticas concretas para paliar dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula) y Sociobullying (herramienta para detectar y actuar contra el abuso escolar).

El Colegio ha sido declarado de Utilidad Pública según orden de 17 de mayo de 2010, de la Consejera de Empleo y Asuntos Sociales. Debido a ser una cooperativa de iniciativa social sin ánimo de lucro ésta declaración supone lo siguiente:

- Que los resultados positivos que eventualmente se produzcan no puedan ser distribuidos entre sus socios, debiendo aquéllos destinarse a la realización de sus fines.
- Que el desempeño de los cargos del Consejo Rector tenga carácter gratuito.
- Que los socios o personas y entidades que tengan con los mismos una relación de vinculación, no sean los destinatarios principales de las actividades realizadas, ni gocen de prestaciones o condiciones especiales para beneficiarse en la obtención de los servicios.

En la actualidad se imparten cursos de aprendizaje cooperativo en el Colegio a todo el personal docente de cara a implementar estas prácticas en las aulas. Los cursos fueron impartidos por Barbara Carlile, miembro del equipo de monitores KAGAN. Esta metodología lleva muchos años utilizándose con éxito en Estados Unidos y está comenzando a implantarse en muchos países de Europa. En el Colegio se lleva implantando progresivamente estando actualmente siendo utilizada hasta 3º de Educación Primaria.

El pasado día 26 de noviembre del 2010 el Ministerio de Sanidad y Política Social le otorgó la certificación como organización EFR (Empresa Familiarmente Responsable). Esto quiere decir que se trata de una organización comprometida en la conciliación de la vida laboral y familiar del personal del centro y que se intenta compatibilizar también la conciliación de familias, adoptando medidas como la guardería, la librería en el cole, etc.

Esta cooperativa pertenece a la Federación de Cooperativas de Enseñanza Multilingüe IKASGILTZA que es una asociación formada por cooperativas laicas de enseñanza, cuya delimitación geográfica es la Comunidad Autónoma del País Vasco, con una clara orientación de servicio público, que contribuye a la mejora de sus cooperativas federadas en especial, y del sistema educativo vasco en general. IKASGILTZA tiene su antecedente más inmediato en la Federación de Cooperativas de

Enseñanza de Bizkaia, creada en 1986, siendo los pioneros en la formación de una Federación de este tipo, y posteriormente en el año 1989 con la Federación de Cooperativas de Enseñanza Reglada No Universitaria Castellano Bilingüe de Euskadi, como consecuencia de la necesidad de una mayor cohesión y unión entre cooperativas de enseñanza, a lo que hay que añadir la conveniencia de una mayor influencia y participación en los sectores sociales e institucionales, junto con una identidad propia y la necesidad de dotarse de una representación empresarial. Desde enero de 2010 adopta el nombre IKASGILTZA Federación de cooperativas de enseñanza Multilingüe.

IKASGILTZA es una asociación formada por cooperativas laicas de enseñanza, cuya delimitación geográfica es la Comunidad Autónoma del País Vasco, con una clara orientación de servicio público, que contribuye a la mejora de sus cooperativas federadas en especial, y del sistema educativo vasco en general. Todas ellas se organizan según las tres modalidades asociativas de cooperativas: seis son cooperativas de padres, cuatro son cooperativas de trabajo asociado (los trabajadores son socios), y tres son cooperativas integrales (son socios trabajadores, familias y alumnos). En la actualidad IKASGILTZA agrupa a 13 Centros de Enseñanza Cooperativa (nueve centros en Bizkaia, tres en Gipuzkoa y uno en Araba) con un número estimado de 10.000 alumnos.

### **3.4. Población y selección de la muestra**

Dentro de este apartado se tratará el problema consistente en determinar la población objeto de estudio y seleccionar dentro de esta población la muestra sobre la que se utilizará el cuestionario, para generalizar los datos a la población total. Por tanto, el primer paso es determinar de manera clara y concisa la población que va a ser objeto de estudio. Afirma Bisquerra (1989) que la población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno.

En nuestro caso, la muestra de centros estará formada en primer lugar por el único centro que se constituyó como cooperativa de trabajo asociado de docentes en la

provincia (en el resto del País Vasco hay 5 más), en este centro se llevará a cabo el estudio intensivo sobre la implicación de sus estudiantes y su profesorado.

De cara a correlacionar los resultados obtenidos en este centro con otros centros de titularidad, tipología y características organizacionales diferenciadas, era preciso seleccionar una muestra de centros accesible y representativa. El resultado obtenido fue que, se eligieron 14 centros del País Vasco y Cataluña. En ella están representados centros públicos y concertados; pequeños y grandes; de ciudades y localidades más pequeñas; y de variado desarrollo organizacional. En estos centros se determinó que el 30% del claustro respondiera al cuestionario sobre el desarrollo organizacional de los centros y se seleccionaron los estudiantes de los niveles de 4º-6º de primaria y 2º-4º de Eso para responder al cuestionario de implicación.

El segundo paso sería seleccionar la muestra invitada al estudio. Como señala Armengol (1999) en su tesis doctoral, el utilizar el cuestionario tradicional con la población total sería muy costoso en recursos (de carácter económico, de tiempo, etc.), por lo que habría que trabajar con una muestra reducida y representativa de la población total. Habitualmente se utilizan métodos de muestreo probabilístico para esta selección (Buendía, 1998).

Para establecer el número mínimo de individuos que ha de tener la muestra aceptante, existe una fórmula matemática que depende de los siguientes parámetros:

- Precisión. Al realizar el recuento de cada pregunta del cuestionario, obtendremos la proporción de la muestra que ha contestado cada una de las posibles opciones. La precisión indica el intervalo en el que la proporción poblacional estará comprendida. Por ejemplo, bajo una precisión del 3%, si el 36% de los individuos de la muestra poseen una cualidad, esta cualidad aparece en la población total con una proporción que puede estar entre el 33% y el 39%.

- Grado de confianza. Determina la probabilidad de que el verdadero valor de la población se encuentre dentro del intervalo obtenido de la manera que se indica en el punto anterior.
- Proporción de la población que posee la cualidad. Aunque aparece dentro de la fórmula, este dato suele ser desconocido. Por este motivo se suele tomar un valor que lo acote superiormente.

Si deseamos estimar una proporción, debemos saber:

- a. El nivel de confianza o seguridad ( $1-\alpha$ ). El nivel de confianza prefijado da lugar a un coeficiente ( $Z_\alpha$ ). Para una seguridad del 95% = 1.96, para una seguridad del 99% = 2.58.
- b. La precisión que deseamos para nuestro estudio.
- c. Una idea del valor aproximado del parámetro que queremos medir (en este caso una proporción). Esta idea se puede obtener revisando la literatura, por estudio pilotos previos. En caso de no tener dicha información utilizaremos el valor  $p = 0.5$  (50%).

Si la población es finita, es decir conocemos el total de la población y deseásemos saber cuántos del total tendremos que estudiar la respuesta sería:

$$n = \frac{N * Z_\alpha^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_\alpha^2 * p * q}$$

Dónde:

- $n$  es el tamaño de la muestra.
- $N$  = Total de la población
- $Z_\alpha^2 = 1.96^2$  (si la seguridad es del 95%)
- $p$  = representa la proporción poblacional que cumple la propiedad que se estudia. Habitualmente es desconocida, por lo que se suele acotar con el valor 0'5, que es



el que nos daría un mayor valor del tamaño de la muestra (en este caso  $5\% = 0.05$ ).

- $q = 1 - p$  (en este caso  $1 - 0.05 = 0.95$ ) Esto es el nivel de confianza o seguridad
- $d$  representa la precisión de la proporción que se estima (indica el intervalo en el que puede variar la proporción para el grado de confianza seleccionado)= (en este caso deseamos un  $5\%$ ).

¿A cuántas personas se tendría que estudiar de una población de 70 docentes para conocer su implicación escolar? Sustituyendo en fórmula, obtenemos que el tamaño muestral mínimo exigido es de  $n = 36$ , es decir, necesitamos una muestra aceptante superior a 36 individuos.

¿A cuántos estudiantes se tendría que estudiar de una población de 1100 alumnos para conocer su implicación escolar? Sustituyendo en fórmula, obtenemos que el tamaño muestral mínimo exigido es de  $n = 69$ , es decir, necesitamos una muestra aceptante superior a 69 individuos.

Seguridad =  $95\%$ ; Precisión=  $5\%$ ; proporción esperada= asumamos que puede ser próxima al  $5\%$ ; si no tuviese ninguna idea de dicha proporción utilizaríamos el valor  $p = 0.5$  ( $50\%$ ) que maximiza el tamaño muestral.

Por lo tanto se ha seleccionado una población significativa y representativa del profesorado de la cooperativa de trabajo asociado (36 docentes de un total de 70, la mitad del claustro), y toda su población estudiantil entre 4º de primaria y 2º de bachiller (un total de 617 estudiantes).

### 3.5. Aplicación del cuestionario

Se aplicó la metodología clásica utilizando cuestionarios que se aplicaron en las aulas de manera tradicional:

- Se envió una carta de presentación a los centros y a los docentes invitándoles a participar.
- Para participar, únicamente deberían completar el cuestionario correspondiente (el de alumnos o el de docentes)
- Una vez completado el cuestionario, los resultados fueron transcritos informáticamente, lo que permitirá utilizarlos directamente mediante una aplicación informática estadística.

Por tanto, las fases que hemos seguido en la aplicación del cuestionario han sido:

- Elaboración del cuestionario
- Antes de aplicar el cuestionario, éste se ha sometido a test para comprobar que fueran correctos y estuvieran bien redactados..
- Paralelamente a la elaboración del cuestionario, se ha elaborado una carta de presentación (anexo II) para ser enviada por correo electrónico a cada uno de centros de la muestra invitada.
- Se eligieron coordinadores en los centros para facilitar los horarios de aplicación de los cuestionarios y recoger los cuestionarios de los docentes.
- Finalmente, se comenzó a enviar correos electrónicos en los que se invitaba a los docentes a participar en el estudio, obteniendo una respuesta casi inmediata por la mayoría de los individuos.
- Tras contactar con la directora de la cooperativa de trabajo asociado se presenta el proyecto de investigación al centro y se solicitan los pertinentes permisos. Tras ello se pasan los cuestionarios al profesorado y a sus estudiantes.
- El primer paso consiste en la preparación del conjunto de cuestionarios a aplicar. Este momento del estudio empírico requiere un especial cuidado, pues la cantidad de ítems a aplicar no debe resultar excesiva a fin de prevenir la fatiga de los participantes y que los resultados no tengan la validez externa recesaría, de modo que para evitar este problema se aplican cuestionarios cuyo tiempo de cumplimentación medio está en torno a los 45 minutos.

- Por último resulta importante exponer que es el propio autor de ese trabajo, junto con el resto de los miembros del equipo de investigación - encargados de aplicar las pruebas en los diferentes colegios, a las que ha participantes responden de forma individual en un período de tiempo que oscila entre los 40 y los 60 minutos. Los mismos investigadores responsables de la administración de los cuestionarios son los encargados de atender individualmente las posibles dudas que les fueran surgiendo a los sujetos.
- Una vez recogidos todos los datos pertinentes, se procede a la eliminación de sujetos en base a tres criterios diferentes y que a continuación se exponen. Todos los sujetos que contestan mal a alguna de las preguntas control son eliminados atendiendo a la razón de que o bien no han entendido la forma de rellenar los cuestionarios, o bien no han sido sinceros en sus respuestas. El segundo y tercer criterio de eliminación de sujetos es el de suprimir a todos aquellos que no responden a más de un 10% de los ítems del conjunto de cuestionarios y el de suprimir los sujetos con patrones raros de respuestas, respectivamente. Para este procedimiento se emplea el paquete estadístico SPSS 15 para Windows. Dicha eliminación no supone más de un 3% del total de la muestra.

En el apartado de incidencias haremos referencia a algunos alumnos que no rellenaron el cuestionario, es el caso de los alumnos y alumnas con necesidades especiales.

#### **4. PARTICIPANTES**

Tras el diseño de los instrumentos de medida a aplicar, el segundo paso consiste en la elección de la muestra optándose por el modo de selección al azar y estratificado. Es decir, se escogen varios centros educativos al azar y dentro de esos centros, se seleccionan los rangos de edad de interés para el presente estudio. Tras ponerse en contacto con los diversos centros, se pide permiso tanto a los directores de los mismos como a los docentes.

En esta sección se presenta el total de alumnos y docentes que participan en la investigación. La muestra total se subdivide según las diferentes fases o etapas de las que ha constado la investigación y se menciona el número de respuestas logrado en cada tipo de cuestionario. Se especifica el ámbito geográfico, los niveles educativos, sexo y demás características particulares de los participantes. Hay que tener en cuenta que según la fase de la investigación se opta por aplicar a diferentes sujetos diferentes cuestionarios, de tal forma que no todos los sujetos cumplimentan todos los instrumentos de medida. De esta forma, la muestra se divide en tres grupos diferentes: centros educativos, docentes y alumnos. Pasamos a detallar los datos referentes a cada apartado analizado. No obstante, antes de describir estas submuestras, se procede a referir las características del total de participantes.

#### 4.1. Muestra total

Participan en esta investigación 15 centros educativos, con un total de N=1616 participantes: 343 docentes y 1273 estudiantes que cursan desde 4º de primaria hasta 2º de Bachillerato.

**Tabla 1**  
*Muestra total de participantes*

	PARTICIPANTES	
	DOCENTES	ALUMNOS
<b>Submuestra</b>	306	1273
<b>Porcentaje</b>	19.93%	81,07%
<b>Total</b>	1616	

La muestra la subdividiremos posteriormente en las 2 fases que ha constado la investigación: una primera fase en la que participaron 14 centros, 656 alumnos y 306 docentes vascos y catalanes y una segunda fase intensiva realizada en un centro de la ciudad de Vitoria en la que tomaron parte 617 estudiantes y 37 docentes (cf. tabla 1). Es necesario referir que el total de la muestra son estudiantes dentro del sistema educativo reglado y alumnos de centros tanto públicos como privados de las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco. Se aplican los cuestionarios en

centros de clase social media y media-alta Los alumnos rellenan los cuestionarios según su preferencia lingüística, en castellano, euskera o catalán.

**Tabla 2**  
*Muestra total de centros, docentes y estudiantes*

PARTICIPANTES						
	CENTROS		DOCENTES		ALUMNOS	
	1º Fase	2ª Fase	1º Fase	2ª Fase	1º Fase	2ª Fase
<b>Submuestra</b>	14	1	306	37	656	617
<b>Porcentaje</b>	93.34%	6.66 %	89.21%	10.79%	51.53%	48.47%
<b>Total</b>	15		343		1273	

#### 4.1.1. Centros educativos

15 centros educativos toman parte en la investigación, 14 centros de las comunidades autónomas de Cataluña (6 centros) y País Vasco (8 centros) en la primera fase y un centro educativo de la ciudad de Vitoria para el estudio exhaustivo de la segunda fase de la investigación.

**Tabla 3**  
*Muestra total de centros educativos de cada fase en cada comunidad*

CENTROS EDUCATIVOS				
	OTROS CENTROS EDUCATIVOS		COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO	
	P.Vasco	Cataluña	P.Vasco	Cataluña
<b>Submuestra</b>	8	6	1	0
<b>Porcentaje</b>	57.14%	42.86%	100%	0%
<b>Total</b>	14		1	

Comparten un similar contexto social (ambiente urbano, de más de 200.000 habitantes), parecida tipología de alumnado (de nivel sociocultural medio, medio-bajo) y tienen iguales porcentajes de presencia de alumnado de grupos identitarios (genero, cultura, raza, etc.). Su diferencia básica y fundamental es su nivel de desarrollo organizativo.

El estudio se ha replicado a la vez en el País Vasco y en Cataluña, tratando así de comprobar si la existencia de contextos sociales y administrativos diferentes pudiera influir en las relaciones, siendo iguales las condiciones de selección de la Muestra.

**Tabla 4**

*Muestra de centros educativos de los otros centros en cada comunidad según titularidad y nivel educativo*

OTROS CENTROS EDUCATIVOS								COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO	
	P.VASCO				CATALUÑA				P.VASCO
	Primaria		Secundaria		Primaria		Secundaria		Primaria-Secundaria
Titularidad	Pub	Conc	Pub	Conc	Pub	Conc	Pub	Conc	Cooperativa
Submuestra	4	0	4	0	1	2	1	2	1
Total	8				6				1

Según el nivel educativo siete centros corresponden al nivel de enseñanza primaria y siete centros a secundaria. Si tenemos en cuenta la titularidad diez centros eran de titularidad pública y cuatro centros eran concertados. Otras de las características que analizamos fueron las líneas y modelos educativos existentes en los centros. Si eran de una o más de una línea educativa y si poseía un único o varios modelos lingüísticos.

Por tanto contábamos con cinco centros públicos de único modelo lingüístico en primaria (n=179), un colegio público de secundaria de una línea (n=27), dos colegios públicos de secundaria de más de una línea y un modelo lingüístico (n=89), dos centros públicos de secundaria de más de una línea y modelo lingüístico doble (n=87), dos centros concertados de primaria (n=151) y dos concertados de secundaria (n=123).

Para el estudio intensivo se ha elegido un centro de características organizacionales diferentes, un centro educativo de primaria y secundaria que es una cooperativa de docentes. Dadas las particularidades del centro, y al estar estas muy relacionadas con el objetivo de la investigación, era muy adecuado para tal fin. En este centro se han elegido los niveles educativos de 4º primaria a 2º de Bachiller, con un total de 26 aulas.

**Tabla 5**  
*Muestra de la cooperativa de trabajo asociado*

NÚMERO DE AULAS DE LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO									
	PRIMARIA			ESO				BACHILLERATO	
	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	1º	2º
<b>Muestra</b>	3	3	3	3	3	4	4	2	1
<b>%</b>	33.33%	33.33%	33.33%	21.42%	21.42%	28.57%	28.57%	66.66%	33.33%
<b>Total</b>	9			14				3	

## 4.2. Estudiantes

La muestra total de estudiantes es de 1273, de los cuales 617 estudian en la cooperativa de trabajo asociado y otros 656 en los diferentes centros que integran la investigación.

**Tabla 6**  
*Muestra de la cooperativa de trabajo asociado*

PARTICIPANTES		
	COOPERATIVA TRABAJO ASOCIADO	OTROS CENTROS
<b>Submuestra</b>	617	656
<b>Porcentaje</b>	48.47%	51.53%
<b>Total</b>	1273	

La muestra de los centros de la primera fase está compuesta por 656 alumnos de 14 colegios del País Vasco y Cataluña, 263 alumnos de ocho centros del País Vasco y 393 alumnos de seis centros de Cataluña. En la primera fase de la investigación los niveles escogidos para la composición de la muestra de alumnos de cada centro han sido los niveles de 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de Secundaria Obligatoria. La elección de los cursos 4º y 6º de Primaria se debe a que son dos cursos representativos del itinerario curricular de los alumnos en esta etapa: el punto final del 2º ciclo y el final (curso 6º) de la etapa. Nos hemos decidido por los cursos 2º y 4º de ESO por ser el curso 2º un momento donde aparece la problemática de la escolarización de los adolescentes en toda su extensión (absentismo, desmotivación, etc.,) y el curso 4º por reflejar el punto final de

esta etapa, indicarnos el nivel de rendimiento de los alumnos y el porcentaje de alumnos que han logrado llegar al final de la etapa y alcanzado el título de ESO.

**Tabla 7**  
*Muestra total estudiantes por comunidad autónoma*

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LOS PARTICIPANTES		
	PAÍS VASCO	CATALUÑA
<b>Submuestra</b>	880	393
<b>Porcentaje</b>	69.12%	30.88%
<b>Total</b>	1273	

Por comunidades autónomas se puede decir que 880 estudiantes son vascos y 393 catalanes.

**Tabla 8**  
*Muestra total estudiantes por titularidad de centro*

PARTICIPANTES POR TITULARIDAD DE CENTRO			
	PÚBLICO	CONCERTADO	COOPERATIVA TRABAJO ASOCIADO
<b>Submuestra</b>	382	274	617
<b>Porcentaje</b>	30.01%	21.52%	48.47%
<b>Total</b>	1273		

Respecto a la titularidad comentar que (n=382) estudiantes estudian en centros públicos, (n=274) en colegios concertados y (n=617) en la cooperativa de trabajo asociado.

**Tabla 9**  
*Muestra total estudiantes por nivel educativo*

PARTICIPANTES POR NIVEL EDUCATIVO			
	PRIMARIA	SECUNDARIA	BACHILLERATO
<b>Submuestra</b>	557	641	75
<b>Porcentaje</b>	43.75%	50.36%	5.89%
<b>Total</b>	1273		

La mayoría de estudiantes (n=641) estudian en secundaria, (n=557) en primaria y (n=75) en bachiller.

El número de alumnos por centro y nivel educativo fue el siguiente como vemos en la tabla 10.



**Tabla 10**  
*Número de alumnos por cada centro y etapa educativa*

	ETAPA EDUCATIVA			Total
	Primaria	Secundaria	Bachillerato	
Centro 1	10	0	0	10
Centro 2	46	0	0	46
Centro 3	33	0	0	33
Centro 4	23	0	0	23
Centro 5	0	37	0	37
Centro 6	0	38	0	38
Centro 7	0	27	0	27
Centro 8	0	49	0	49
Centro 9	72	0	0	72
Centro 10	0	52	0	52
Centro 11	0	53	0	53
Centro 12	79	0	0	79
Centro 13	67	0	0	67
Centro 14	0	70	0	70
Cooperativa trabajo	227	315	75	617
Total	557	641	75	1273

Es fundamental tener en cuenta que no todos los participantes han contestado todos los cuestionarios. Todos los participantes han completado el cuestionario LOLSO de Mulford et al. (2004) sobre implicación escolar traducido por Goikoetxea (2005), pero sólo los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado han completado el CICE.

**Tabla 11**  
*Cuestionarios completados por los estudiantes*

PARTICIPANTES POR CUESTIONARIO		
	LOLSO - GOIKOETXEA	CICE
Submuestra	1273	617
Porcentaje	100.00%	48.47%
Total	1273	

Procedemos a analizar con más detalle las muestras de las dos fases de la investigación, los n=656 estudiantes vascos y catalanes de los centros públicos y concertados de la primera fase y posteriormente la de los n=617 estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado.

**Tabla 12**  
*Alumnos participantes en los centros de los otros centros*

ALUMNOS PARTICIPANTES OTROS CENTROS						
	COMUNIDAD		TITULARIDAD		NIVEL	
	P.Vasco	Cat	Pub	Conc	Prim	Sec
<b>Submuestra</b>	263	393	382	274	330	326
<b>Porcentaje</b>	40.10%	59.90%	58.20%	41.80%	50.30%	49.70%
<b>Total</b>	656		656		656	

179 alumnos estudian en centros de la pública –primaria, 151 alumnos en concertada-primaria, 203 alumnos en pública – secundaria y 123 alumnos en concertada-secundaria.

En lo referente al tamaño de los centros 37 alumnos estudiaban en centros de tamaño pequeño (una sola línea educativa) y 619 en centros de mayor tamaño (más de una línea educativa). La gran mayoría, 569 alumnos, estudiaban en centros con un único modelo lingüístico y sólo 87 alumnos en modelo doble. En esta primera fase no se preguntó por el género de los participantes.

En la segunda fase participan 617 alumnos de un centro educativo que es una cooperativa de docentes de Vitoria.

**Tabla 12**  
*Características alumnos participantes de la cooperativa de trabajo asociado*

ALUMNOS PARTICIPANTES					
	SEXO		NIVEL EDUCATIVO		
	Hom	Muj	Prim	Eso	Bach
<b>Submuestra</b>	264	352	227	315	75
<b>Porcentaje</b>	42.80%	57.20%	36.80%	51.10%	12.20%
<b>Total</b>	617		617		

La muestra de esta segunda fase está compuesta por 264 chicos y 352 alumnas. De ellos 21 participantes conviven con su madre y su padre biológicos, 53 con su madre, 6 con su padre, 1 con sus abuelos, 8 con madres o padres adoptivos y 28 estudiantes con

otro tipo de familia. Respecto al idioma que habitualmente utilizan en casa 509 usan el castellano, 62 el euskera, 26 el inglés y 20 alumnos se dirigen a sus familias en diversas lenguas. 497 estudiantes han estudiado siempre en el colegio, 48 llevan más de años, 37 alumnos y 35 acaban de incorporarse. 472 han estudiado sólo en este colegio, 111 en otro cole, 24 en 2 colegios y 10 en más de 2 colegios. Familiares 356, 124, 70, 67. Otros hermanos 193, 347, 68 y 9.

### 4.3. Profesorado

La muestra total de docentes es de N=343, de los cuales 37 trabajan en la cooperativa de trabajo asociado y otros 306 en los diferentes centros que integran la primera fase de la investigación. La muestra del profesorado, representa al 30% del claustro más el equipo directivo de cada centro, en el caso de la cooperativa supone el 50% del profesorado del centro.

**Tabla 13**  
*Muestra total de profesorado*

PROFESORADO		
	COOPERATIVA TRABAJO ASOCIADO	OTROS CENTROS
<b>Submuestra</b>	37	306
<b>Porcentaje</b>	10.8%	89.2%
<b>Total</b>	343	

La muestra de los docentes está compuesta por 306 docentes de 14 colegios del País Vasco y Cataluña, 265 de nueve centros del País Vasco y 78 de seis centros de Cataluña.

**Tabla 14**  
*Muestra total docentes por comunidad autónoma*

COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LOS DOCENTES		
	PAÍS VASCO	CATALUÑA
<b>Submuestra</b>	265	78
<b>Porcentaje</b>	77.3%	22.7%
<b>Total</b>	343	

Respecto a la titularidad comentar que 241 docentes trabajan en centros públicos, 65 en colegios concertados y 37 en la cooperativa de trabajo asociado.

**Tabla 15**  
*Muestra total docentes por titularidad*

<b>PROFESORADO POR TITULARIDAD</b>			
	<b>PUBLICA</b>	<b>CONCERTADA</b>	<b>COOPERATIVA</b>
<b>Submuestra</b>	241	65	37
<b>Porcentaje</b>	70.3	19.0	10.8
<b>Total</b>	343		

En la primera fase de la investigación los niveles escogidos para la composición de la muestra de docentes de cada centro han sido los niveles de 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de Secundaria Obligatoria. En la cooperativa están representados docentes desde educación infantil hasta bachillerato. La mayoría de los docentes 180 trabajan en primaria y 163 en secundaria.

**Tabla 16**  
*Muestra total docentes por nivel educativo*

<b>PROFESORADO POR NIVEL EDUCATIVO</b>		
	<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
<b>Submuestra</b>	180	163
<b>Porcentaje</b>	52.5%	47.5%
<b>Total</b>	343	

El número de docentes por centro y nivel educativo fue el siguiente como vemos en la tabla 10.

Es fundamental tener en cuenta que no todos los docentes han contestado todos los cuestionarios. Todos los docentes de la primera fase de la investigación y 25 docentes de la cooperativa han completado el cuestionario de desarrollo organizacional de Goikoetxea (2005) basado en el modelo LOLSO de Mulford et al. (2004), pero sólo 36 docentes de la cooperativa de trabajo asociado han completado el CICE.

**Tabla 17**  
*Número de docentes de cada centro según titularidad y etapa educativa*

Etapa educativa	Número de centro	PROFESORADO POR TITULARIDAD		
		PUBLICA	CONCERTADA	COOPERATIVA
Primaria	Centro 1	15	0	0
	Centro 2	26	0	0
	Centro 3	37	0	0
	Centro 4	31	0	0
	Centro 9	0	25	0
	Centro 12	0	19	0
	Centro 13	7	0	0
	Centro 15	0	0	20
	<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>44</b>	<b>20</b>
Secundaria	Centro 5	23	0	0
	Centro 6	25	0	0
	Centro 7	32	0	0
	Centro 8	39	0	0
	Centro 10	6	0	0
	Centro 11	0	10	0
	Centro 14	0	11	0
	Centro 15	0	0	17
	<b>Total</b>	<b>125</b>	<b>21</b>	<b>17</b>

Procedemos a analizar con más detalle las muestras de las dos fases de la investigación, los 306 docentes vascos y catalanes de los centros públicos y concertados de la primera fase y posteriormente la de los 37 docentes de la cooperativa de trabajo asociado. La muestra está compuesta por 306 docentes de 14 colegios del País Vasco y Cataluña, 228 docentes de 8 centros del País Vasco y 78 docentes de 6 centros de Cataluña. 179 docentes trabajan en centros de la pública –primaria, 151 docentes en concertada-primaria, 203 docentes en pública – secundaria y 123 docentes en concertada-secundaria.

**Tabla 18**  
*Cuestionarios completados por los docentes*

PARTICIPANTES POR CUESTIONARIO		
	DESARROLLO ORGANIZACIONAL LOLSO - GOIKOETXEA	CICE
<b>Submuestra</b>	331	36
<b>Porcentaje</b>	100.00%	10.8%
<b>Total</b>	343	

En lo referente al tamaño de los centros 37 docentes trabajaban en centros de tamaño pequeño (una sola línea educativa) y 619 en centros de mayor tamaño (más de una línea educativa). La gran mayoría, 569 docentes, trabajaban en centros con un único modelo lingüístico y sólo 87 docentes en modelo doble. El profesorado participante en el estudio es mayoritariamente (76,8%) del género femenino, más del 50% se encuentra en una edad comprendida entre los 40 y los 50 años, y en el 65% de los casos tiene más de 15 años de experiencia docente. Un 77,9% ha participado en algún tipo de acción formativa durante los últimos 10 años, y sólo un 22,1% reconoce no haber participado en ningún tipo de formación durante el mismo período.

**Tabla 19**  
*Docentes participantes en los centros de la primera fase*

DOCENTES PARTICIPANTES PRIMERA FASE						
	COMUNIDAD		TITULARIDAD		NIVEL	
	P.Vasco	Cat	Pub	Conc	Prim	Sec
<b>Submuestra</b>	228	78	241	65	160	146
<b>Porcentaje</b>	74,50%	25,50%	78,80%	21,20%	52,30%	47,70%
<b>Total</b>	306		306		306	

En la segunda fase participan 37 docentes de un centro educativo que es una cooperativa de docentes de Vitoria. 11 De ellos son docentes y 26 profesoras. Diez trabajan en infantil, ocho en primaria y 19 de ellos en la ESO.

**Tabla 20**  
*Docentes participantes en la cooperativa de trabajo asociado*

PROFESORADO					
	SEXO		NIVEL EDUCATIVO		
	Hom	Muj	Inf	Prim	Eso
<b>Submuestra</b>	11	26	10	8	19
<b>Porcentaje</b>	29.7%	70.3%	27.0%	21.6%	51.4
<b>Total</b>	37		37		

## 5. OBJETIVOS

Se presenta a continuación el estudio que aborda el tema de la posible relación del desarrollo organizacional con la implicación de los estudiantes y docentes de una cooperativa de trabajo asociado. Mientras que la implicación es entendida como la presencia de determinados componentes emocionales como la identificación con el centro escolar, y otros componentes de tipo emocional como la participación, el desarrollo organizacional de los centros educativos se entiende como la conjunción de diferentes dimensiones como el aprendizaje organizativo, el liderazgo distribuido, la misión/visión, la cultura colaborativa, el desarrollo de estructuras de participación, y por último la historia y cultura institucional. Y, a pesar de se ha estudiado bastante acerca de estas variables, escasa ha sido la atención que se ha prestado a la posible relación que la implicación pueda mantener con el constructo del desarrollo organizacional, y más escasa aún la situada en el marco de las cooperativas de trabajo asociado de enseñanza.

El objeto central de análisis del presente estudio empírico (el desarrollo organizacional y la implicación con un centro de trabajo asociado de enseñanza) se divide en cinco objetivos principales, de los cuales el primero se relaciona con el desarrollo organizacional del centro; el segundo, tercero y cuarto atañen a la implicación de estudiantes y docentes; mientras que el quinto indaga las relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación. Queda por tanto la distribución de objetivos de la tesis doctoral de la siguiente manera:

Respecto del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado.

Objetivo 1: Establecer las características diferenciales del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado respecto a las de otros tipo de centros de diversa tipología organizacional.

Respecto de la implicación con la cooperativa de trabajo asociado.

Objetivo 2: Identificar la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares. Comparar los resultados obtenidos respecto a los de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional.

Objetivo 3: Identificar la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares.

Objetivo 4: Analizar las relaciones entre la implicación de los docentes y la de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado.

Respecto de la relación entre desarrollo organizacional e implicación con el centro escolar.

Objetivo 5: Analizar las relaciones entre el desarrollo organizacional e implicación con el centro escolar. Comparar estas relaciones respecto a las de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional.

## **6. HIPÓTESIS**

Con el fin de cubrir el primer objetivo de la tesis, el de establecer las características diferenciales del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado respecto a las de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional, se formulan las dos siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecerán valores más altos que en los otros centros educativos de características organizacionales diferenciadas.

Hipótesis 2. Los valores de las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional serán más elevados en las primeras etapas educativas (primaria) que en las etapas posteriores (secundaria y bachillerato).



Hipótesis 3. Se produce una relación en sentido positivo entre las distintas dimensiones del desarrollo organizacional.

Al servicio del segundo objetivo, la identificación de la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado, su evolución a lo largo de los diferentes cursos escolares y la comparación de los resultados obtenidos respecto a los de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional, se formulan otras cuatro hipótesis:

Hipótesis 4. La implicación escolar de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado es más elevada que en el resto de centros de características organizacionales diferenciadas.

Hipótesis 5. Las diferentes dimensiones de la implicación del alumnado de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecerán valores que irán disminuyendo en la medida en que aumenta el curso escolar y la implicación con el centro escolar es más elevada en las alumnas que en los alumnos.

Hipótesis 6. El trabajo de los docentes y su relación con los alumnos ofrecen valores más elevados en la cooperativa de trabajo asociado, y su influencia en la implicación de los estudiantes será mayor que otros factores como la influencia de las familias o las relaciones con los compañeros

Hipótesis 7. Se produce una relación de sentido positivo entre las tres dimensiones de la implicación: la emocional, la conductual y la cognitiva.

En torno al tercer objetivo, el análisis de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares, se formulan las tres hipótesis siguientes:

Hipótesis 8. Las diferentes dimensiones de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecerán valores que irán disminuyendo en la medida en la que aumenta el curso escolar.

Hipótesis 9. La implicación con el centro escolar es más elevada en las profesoras que en los docentes, los docentes de más edad estarían menos implicados que los jóvenes y los diplomados estarían más implicados que los licenciados.

Hipótesis 10. Se produce una relación de sentido positivo entre las tres dimensiones de la implicación: la participación y la identificación y la implicación cognitiva.

Para poder dilucidar el cuarto objetivo de indagar en las relaciones entre la implicación de los docentes y la de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado se establece la siguiente hipótesis:

Hipótesis 11. Se produce una relación de sentido positivo entre la implicación de los estudiantes y sus docentes.

Por último de cara a tratar el quinto objetivo, el de analizar las relaciones entre el desarrollo organizacional e implicación con el centro escolar, comparando estas relaciones con las de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional, se formulan las dos siguientes hipótesis:

Hipótesis 12. La relación entre los valores del desarrollo organizacional y los de la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecerán valores más altos que en los otros centros educativos de características organizacionales diferenciadas.

Hipótesis 13. Se produce una relación de sentido positivo entre las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional y las de la implicación del estudiante y el docente con el centro escolar.

## **7. RELEVANCIA DE LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Se trata de objetivos e hipótesis de gran relevancia para el avance del conocimiento sobre el desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes y docentes, particularmente en las cooperativas de trabajo asociado de docentes, una modalidad organizacional en auge y que supone una nueva vía frente a los tradicionales centros concertados o públicos.

Por un lado precisar las relaciones entre el desarrollo organizacional y las dos dimensiones de la implicación escolar (identificación con el centro y participación en el centro) permitirá dejar al descubierto flancos a través de los cuales lograr elevar la implicación de nuestros estudiantes y docentes y mejorar las características organizacionales de los centros, de forma que todo ello ayude a la consolidación de esta nueva tipología de centros en un momento de crisis en la cual los docentes se han tenido que hacer cargo de la titularidad. Posibilitará el conocer qué grupos de población (estudiantes o docentes; hombres o mujeres; primer: adolescencia, segunda adolescencia o adolescencia tardía) son los que presentan un menor implicación asociada a las dimensiones del modelo multidimensional de la implicación escolar (emocional y comportamental), de modo que se les pueda procurar una especial atención e intervenir a tiempo cuando se perciba un descenso de su implicación, así como potenciar el de aquellos que lo refieren tener alta.

Pero si relevantes resultan las expectativas aplicadas, no lo es menos la aportación de conocimientos teóricos sobre un constructo sobre el que se había trabajado en el campo de los centros escolares, pero no en el ámbito de las cooperativas de enseñanza de docentes, esto es, la implicación con el centro escolar. Dada la estrecha y evidente vinculación que mantiene con el ámbito organizativo, la implicación escolar se

ha estudiado en el entorno del aprendizaje organizativo de los centros, pero no se han analizado sus relaciones con el desarrollo organizacional de las cooperativas de enseñanza. No se debe olvidar que existen muy pocos estudios que investiguen la evolución de la implicación a lo largo de las etapas educativas. También son muy poco numerosos los estudios que relacionan la implicación de los docentes con la de los estudiantes. En la actualidad la implicación con los centros escolares suscita un gran número de investigaciones a nivel internacional, siendo uno de los temas más en boga, sin embargo apenas existen estudios al respecto a nivel nacional. Se considera que el trabajo del profesorado repercute positivamente en la implicación del estudiante al igual que el liderazgo distribuido y otros aspectos del aprendizaje organizativo; pero, a pesar de esta previsible vinculación, no se cuenta con demasiada evidencia empírica al respecto. De ahí la relevancia de la puesta a prueba de la asociación entre el desarrollo organizacional y la implicación escolar.

En cuanto al desarrollo organizacional, entendido como la presencia de altos valores en sus diferentes dimensiones, permitirá conocer cuáles son los patrones de variación que mantiene con la implicación escolar posibilitará la identificación de formas de prevención de la desidentificación y el abandono escolar. Según los expertos educativos la desidentificación y el abandono escolar son dos de los problemas educativos más graves que sufren las sociedades occidentales, cuyos índices van en aumento y cuyas edades de aparición se están rebajando sorprendentemente hasta llegar a afectar a los adolescentes y niños de menos de 10 años. Con lo cual, la inversión de tiempo y dinero en el tratamiento y prevención de estos fenómenos es considerable. Sin embargo, si se identifica el desarrollo organizacional como un constructo asociado negativamente a ambos trastornos, se abrirán unas importantes puertas para la prevención desde el ámbito escolar. El desarrollo organizacional de los centros y el trabajo de la implicación de los estudiantes y docentes en las aulas no sólo va a dar como resultado unos jóvenes mucho más implicados con su escuela, sino que además va a instaurar en ellos un hábito de identificación y participación con su sociedad.

El tratar de relacionar los factores de desarrollo organizacional con los resultados escolares, sitúa al estudio dentro del nuevo paradigma de investigación educativa conocido como ESI (Efficacy School Improvement) o, en español, Mejora de la Eficacia Escolar (Hoeben, 1994, 1998, 1999; Muñoz Repiso, 2000; Muñoz Repiso, Murillo, Villa y Otros, 2003), tratando realizar aportaciones de carácter empírico y teórico que contribuyan a su enriquecimiento. Creemos que las relaciones que se descubran entre factores de desarrollo organizacional y resultados escolares y de los estudiantes pueden permitir elaborar nuevos programas de mejora orientados a fortalecer y reforzar aquellas. Si el desarrollo de los centros debe ser planificado y debe tener en cuenta por igual el desarrollo curricular, profesional y organizativo (Fullan, 1993; Bolivar, 1999), este trabajo puede servir de orientación en el diseño de nuevos programas de mejora y en la evaluación de su puesta en práctica.

Pero en aras del ahorro de esfuerzo y de tiempo, no se puede llevar este trabajo a cabo de forma indiscriminada. Es necesario conocer qué tipos de centros están más implicados o qué características organizacionales favorecen la implicación. Por eso descubrir si son las cooperativas de trabajo asociado de docentes o los centros públicos o concertados los que favorecen una mayor implicación de estudiantes o docentes resulta fundamental. Es necesario conocer además qué tipos de grupos de población de estudiantes o docentes presentan una mayor necesidad y urgencia respecto a la desimplicación. Por eso, descubrir si son los varones o las mujeres los que tienden a estar más identificados o son más participativos, averiguar a qué edad la desimplicación se encuentra más desarrollada, o ahondar en si los factores organizativos en verdad conllevan una reducción del malestar, supone un importante avance en el conocimiento de los patrones de este fenómeno, y por tanto a la hora de hacerle frente.

Además, el saber qué dirección sigue la relación de la implicación de los docentes y estudiantes (si es la identificación de los docentes la que predice las puntuaciones en implicación de los estudiantes, o si por el contrario es esta la que pronostica la mejor o peor implicación de los docentes) permitirá descubrir qué tipo de

programas educativos desarrollar: si más centrados en favorecer las condiciones que fomenten la implicación de los docentes o, por el contrario, más encaminados a fomentar las que mejoren las de los estudiantes.

Finalmente, resulta de sumo interés examinar exhaustivamente qué grado de interrelación muestra la implicación de estudiantes y docentes con una variable, a priori, tan decisiva como es el desarrollo organizacional. Desde los orígenes la atención se ha centrado en dos facetas concretas del desarrollo organizacional: el aprendizaje organizativo y el liderazgo. Pero si se llegan a identificar nexos de unión con las otras facetas del desarrollo organizacional puede suponer un claro avance teórico: la ruptura de la idea de que la desafección es consecuencia exclusiva de un mal desarrollo del aprendizaje organizativo y que nada tienen que ver, por ejemplo, con las estructuras participativas en el centro. Y como todo avance teórico supone un paso adelante en la esfera práctica, descubrir si las dimensiones del desarrollo organizacional presentan algún tipo de vinculación con la implicación o la desafección, o si determinadas variables como la titularidad, el tamaño de centro o el nivel educativo se asocian más negativamente a esas alteraciones, revelará nuevos frentes a partir de los cuales incidir.

En los últimos años se está apreciando un progresivo aumento de los casos de abandono escolar y desafección con la escuela entre adolescentes varones. Descubrir si verdaderamente esto está pasando, y atajar el problema antes de que vaya a más, a partir del incremento de la implicación con programas educativos desarrollados en función de tales conocimientos. Asimismo, a la hora de implementar esos programas de incremento de la implicación, es primordial conocer cuál es la edad de mayor riesgo de desarrollo de cualquier tipo de desafección con el centro escolar.

Cabe decir además que, de un lado, el comprobar estas relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación escolar con el Cuestionario de Desarrollo Organizacional (CDO de Goikoetxea et al., 2006) y el Cuestionario de Implicación con el Centro Escolar (CICE de Ros, 2009) de reciente construcción, y en una muestra de

centros de variada tipología organizacional tanto a docentes como a estudiantes, va a permitir aportar índices de validez a los cuestionarios.

## **8. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

Las variables seleccionadas para este trabajo se pueden dividir en cinco grandes grupos: a) variables sociopersonales (sexo, edad, presencia otros familiares en el centro, estancia en otros centros...); b) Características de los centros (titularidad, niveles educativos, tamaño,...); c) el desarrollo organizacional; d) la implicación de los estudiantes; y e) la implicación de los docentes. Todas ellas, así como los instrumentos de medida empleados, se describen a continuación.

### **8.1. Variables sociopersonales**

#### **8.1.1. Variables sociopersonales de los estudiantes**

Se toman en consideración siete variables, todas ellas medidas en formato de respuesta cerrada:

- *El sexo.* Es una variable dicotómica con las categorías de chico y chica.
- *Edad:* Es una variable ordinal cuyos valores oscilan entre los 9 y los 17 años. Se pretende identificar las variaciones en la implicación escolar asociadas a los distintos tramos de la edad durante la escolaridad, por lo que se diferencian tres grupos dentro de esta variable: preadolescencia (de 9 a 11 años), primera adolescencia (de los 12 a los 14 años), segunda adolescencia (de los 15 a los 17 años).
- *Nivel educativo.* Es una variable ordinal cuyos valores oscilan entre 4º de primaria y 2º de bachiller. Se pretende identificar las variaciones en la implicación escolar asociadas a los distintos cursos educativos, por lo que se diferencian tres grupos dentro de esta variable: primaria (de 4º a 6º de primaria), ESO (de 1º a 4º de ESO), Bachiller (de 1º a 2º de Bachiller).

- *Años que llevan en el centro.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Desde siempre; b) De tres a cinco años; c) De dos a tres años; d) Sólo un año.
- *Permanencia en otros centros.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Cero; b) Uno; c) Dos; d) Más de dos.
- *Familiares (padres, tíos, abuelos,...) que han estudiado en el centro.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Cero; b) Uno; c) Dos; d) Más de dos.
- *Hermanos/as que han estudiado o estudian en el centro.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Cero; b) Uno; c) Dos; d) Más de dos.

#### 8.1.2. Variables sociopersonales de los docentes

Se toman en consideración nueve variables, todas ellas medidas en formato de respuesta cerrada:

- *El sexo.* Es una variable dicotómica con las categorías de hombre y mujer.
- *Edad:* Es una variable ordinal cuyos valores oscilan entre los 9 y los 17 años. Se pretende identificar las variaciones en la implicación escolar asociadas a la edad, por lo que se establecen a su vez tres tramos de edad: docentes jóvenes (de 24 a 30 años), docentes experimentados (de 31 a 44), docentes maduros (más de 45 años).
- *Nivel educativo.* Es una variable ordinal cuyos valores oscilan entre infantil y bachiller. Se pretende identificar las variaciones en la implicación escolar asociadas a los distintos cursos educativos, por lo que se diferencian tres



grupos dentro de esta variable: infantil (1º, 2º y 3º de infantil), primaria (de 4º a 6º de primaria), ESO (de 1º a 4º de ESO), Bachiller (de 1º a 2º de Bachiller).

- *Profesor tutor o especialista.*
- *Formación académica.* Sólo se pregunta al profesorado. Se le ofrece tres respuestas posibles: a) diplomado; b) Licenciado; c) Doctorado
- *Situación laboral.* Sólo se pregunta al profesorado. Se le ofrece tres respuestas posibles: a) Sustituto; b) Temporal; c) Fijo
- *Años que llevan en el centro.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Desde siempre; b) De tres a cinco años; c) De dos a tres años; d) Sólo un año.
- *Permanencia en otros centros.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Cero; b) Uno; c) Dos; d) Más de dos.
- *Hijos/as que han estudiado o estudian en el centro.* En el registro de la implicación escolar se pregunta a los sujetos la cantidad de años que llevan en el centro. Se les ofrece cuatro respuestas posibles: a) Cero; b) Uno; c) Dos; d) Más de dos.

## 8.2. Tipologías de centros educativos

De cara a realizar una clasificación de los centros educativos investigados se toman en consideración siete variables:

- *Titularidad de centro.* En el registro de la titularidad de centro son posibles tres opciones: a) Centro Público; b) Centro concertado; c) Cooperativa de trabajo asociado
- *Niveles educativos.* En el registro de los niveles educativos de los centros son posibles tres opciones posibles: a) Centros con sólo el nivel de primaria; b)

Centros con sólo el nivel de secundaria; c) Centros con el nivel de primaria y secundaria.

- *Número de estudiantes total del centro*
- *Número de docentes total del centro*
- *Número de líneas educativas del centro*
- *Modelo lingüístico del centro:*
- *Comunidad Autónoma:* Es una variable dicotómica con las categorías de País Vasco o Cataluña.
- *Situación geográfica*
- *SES (estatus socio económico)*

### **8.3. Desarrollo organizacional**

#### **8.3.1. Dimensiones del desarrollo organizacional**

Como se ha explicado previamente en el marco teórico, el modelo de desarrollo organizacional adoptado para este trabajo es el multidimensional, de modo que para evaluar el grado de desarrollo organizacional de los centros se examina el aprendizaje organizativo, el liderazgo distribuido, la misión/visión, desarrollo de estructuras de participación, la cultura colaborativa, la historia institucional y la cultura institucional, a través del Cuestionario de Desarrollo Organizacional (CDO) de Goikoetxea et al. (2006).

Las teorías de los estadios y los enfoques evolutivos describen diferentes niveles de desarrollo en torno a un conjunto de dimensiones organizativas que se consideran fundamentales, pero no proponen una identificación básica de las dimensiones más importantes del desarrollo organizativo general de los centros educativos.

El desarrollo de las distintas tradiciones teóricas de la organización escolar está lo suficientemente elaborado como para poder identificar las dimensiones básicas del desarrollo organizacional de los centros educativos. Y, basándonos en el modelo del Aprendizaje Organizativo propuesto por Leithwood y sus colegas (1995,1998),

proponemos un modelo para explicar las relaciones internas entre las diferentes dimensiones de ese desarrollo.

Tras un análisis detallado de la literatura producida en el campo de la investigación de la organización y de la mejora escolar y de sus diferentes tradiciones (investigación sobre liderazgo, sobre cultura organizativa, sobre trabajo colaborativo, historia institucional, aprendizaje organizativo, etc.), proponemos estas siete dimensiones básicas del desarrollo organizacional de los centros escolares:

1. *Historia institucional.* (Bolívar *et al.* 1998; Bolívar 1999, 2000; Medina, 1988; Adizes, 1993).
2. *Cultura institucional.* (Schein, 1996a, 1996b; Hargreaves, 1996; Leithwood *et al.*, 1995, 1998; Bass y Avolio, 1994; Sarasola, 2003).
3. *Liderazgo transformacional.* (Leithwood, Tomlinson, y Genge, 1996; Leithwood *et al.*, 1993; Leithwood, 1994; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1995; Leithwood *et al.*, 1991, 1992, 1993; Silins, 1992a, 1992b, 1994; Leithwood, Menzies, Jantzi, 1994; Avolio y Bass, 1988).
4. *Cultura colaborativa.* (Fullan, 1992; Leithwood *et al.*, 1995, 1998; Van der Berg y Slegers, 1996; Armengol, 1999).
5. *Misión y visión.* (Hallinger y Heck, 1995; Weiss y Cambone, 1994; Van der Berg y Slegers, 1996; Leithwood *et al.*, 1995, 1998; Senge *et al.*, 1998; Villa y Álvarez, 2003).
6. *Estructuras de participación.* (Leithwood *et al.*, 1995, 1998).
7. *Aprendizaje organizativo.* (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1995; Leithwood y Aitken, 1995; Leithwood, Leonar y Sarrat, 1998; Silins y Mulford, 2002).

### 8.3.2. Instrumentos de medida del desarrollo organizacional

Una vez definidas las principales dimensiones del desarrollo organizacional (y, por tanto, del cuestionario), se procedió a la elaboración de los ítems pertinentes de cada dimensión (ver anexo). Los ítems de cada dimensión están extraídos de aspectos significativos que han recogido los investigadores en relación con el elemento principal (vg: historia, cultura institucional, etc.). Se ha procurado guardar un equilibrio en la cantidad de ítems recogidos por cada una de las siete dimensiones (historia institucional, 9 ítems; cultura institucional, 12 ítems; liderazgo institucional, 11 ítems; cultura colaborativa, 12 ítems; misión/visión, 11 ítems; estructuras participativas, 13 ítems y por último aprendizaje organizativo, 14 ítems).

Este instrumento, construido originalmente en lengua castellana, consta de 71 ítems con un formato de respuesta Likert de 4 grados (donde 1 = Total desacuerdo y 4 = Total acuerdo) distribuidos proporcionalmente en siete escalas (una por cada dimensión) desarrolladas para evaluar el desarrollo organizacional de los centros. De esta forma, las puntuaciones para la escala varían desde un mínimo de 71 a un máximo de 288. Los autores también han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 1).

**CUADRO 3**  
***Rango de puntuaciones en el CDO***

De 217 a 288	Alto desarrollo organizacional
De 145 a 216	Desarrollo organizacional medio
De 71 a 144	Bajo desarrollo organizacional

Señalan Pardo y Ruiz (2002) que la fiabilidad de una escala se refiere a la capacidad que tiene para medir de forma consistente y precisa la característica que pretende medir. Dos son los aspectos que conviven, según estos autores, dentro del concepto de fiabilidad:

- Consistencia interna, que recoge el grado de homogeneidad existente entre los elementos que componen la escala.

- Estabilidad temporal, que se refiere a la capacidad del instrumento para arrojar las mismas mediciones cuando se aplica más de una vez a los mismos sujetos.

Para evaluar la fiabilidad de nuestro cuestionario, utilizamos el modelo propuesto por Cronbach (1951), quien mediante un coeficiente denominado alfa de Cronbach, comprendido entre cero y la unidad, asume que el cuestionario es fiable cuando la variabilidad de las respuestas es atribuible a las diferencias existentes entre los sujetos. Para el cálculo del alfa de Cronbach asociada a nuestro cuestionario, se ha utilizado la aplicación informática SPSS v15.0. Este coeficiente ha de aplicarse sobre los ítems de carácter cuantitativo.

Las propiedades psicométricas de este cuestionario son más que aceptables, siendo el coeficiente alfa de Cronbach para la escala de historia institucional  $\alpha = .84$  (9 ítems), la cultura institucional  $\alpha = .88$  (12 ítems), la misión/visión  $\alpha = .65$  (5 ítems), la cultura de centro  $\alpha = .78$  (12 ítems), las estructuras participativas  $\alpha = .72$  (13 ítems), el aprendizaje organizativo  $\alpha = .83$  (14 ítems) y el liderazgo institucional  $\alpha = .87$  (11 ítems). Estos siete componentes explican el 61.34% de la varianza del cuestionario, con una fiabilidad total de  $\alpha = .92$ . La fiabilidad global de los 71 ítems de todo el cuestionario ( $\alpha = .93$ ) también refleja una sólida consistencia interna, por lo que puede concluirse que el CDO ofrece unas buenas cualidades como instrumento de medida del desarrollo organizacional. Señalan Pardo y Ruiz (2002) que un coeficiente alfa por encima de 0,8 se puede considerar meritorio (guardando la calificación de excelente para valores superiores a 0,9).

#### **8.4. Implicación del estudiante**

En cuanto a la implicación, esta se evalúa en referencia a tres componentes diferentes el comportamental, el emocional y el cognitivo. Para evaluarlo se ha elaborado un cuestionario (el CICE) que recoge estas tres dimensiones y los ítems elaborados al efecto a lo largo de diferentes investigaciones.

8.4.1. Dimensiones de la implicación del estudiante

Como se ha explicado previamente en el marco teórico el modelo de implicación con el centro escolar adoptado para este trabajo es un constructo tridimensional formado: teóricamente, por una dimensión emocional, referente a la identificación con el centro escolar, una dimensión comportamental, referente a la participación en el centro escolar y una dimensión cognitiva, referente a las estrategias de aprendizaje y la motivación. Son precisamente esas tres dimensiones las que van a constituir las variables a medir en relación a la implicación del estudiante.

8.4.2. Instrumentos de medida de la implicación del estudiante

Previamente se ha mencionado que para medir la implicación escolar se ha realizado una profunda revisión de la investigación previa al respecto, se localizaron los cuestionarios elaborados para medir el “school engagement”, se estudiaron sus dimensiones e ítems, se analizaron diferencias y coincidencias organizándose los datos obtenidos y por último se procedió a elaborar un cuestionario que abarcara lo contenido en dichos cuestionarios previos. Los cuestionarios utilizados como se puede ver en la tabla fueron los siguientes:

**CUADRO 4**

*Cuestionarios sobre la implicación escolar o el sentimiento de pertenencia*

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Cuestionario</b>
Mulford, Sillins y Leithwood	2004	LOLSO	Cuestionario de la implicación del estudiante
Goodenow	1993	PSSM	Cuestionario sobre sentimiento psicológico de pertenencia a la escuela
Appleton	2006	SEI	Instrumento de la implicación del estudiante
Kuh	2001	NSEE	Encuesta nacional de implicación estudiantil
OCDE	2000	PISA2000	Cuestionario de sentimiento de pertenencia
Willms			
NELS	1988	NELS:88	Cuestionario de implicación del estudiante
Bateman	2002	PSCSI	Cuestionario sobre sentimiento psicológico de comunidad escolar

Newman y Davies	2005	SEELS	Motivación hacia la escuela
Whright	2004	SSCQ	Cuestionario sobre sentimiento de comunidad escolar
Yazzie-Mintz	2007	HSSSE	High School Survey of Student Engagement
Ros	2009	CICE	Cuestionario de la implicación con el centro escolar

#### 8.4.2.1. *Implicación emocional del alumnado con el centro escolar*

La implicación emocional con el centro escolar se evaluó con la escala de identificación escolar de Mulford, Sillins y Leithwood (2004), la escala de identificación con el centro escolar del cuestionario CICE de Ros (2009) y el cuestionario de sentimiento psicológico de pertenencia al centro escolar (PSSM) de Goodenow (1993). Para crear la escala de identificación con el centro escolar del CICE se utilizaron ítems de la escala de identificación escolar de Mulford, Sillins y Leithwood (2004) en la versión en castellano traducida por Goikoetxea et al. (2006) de la escala original y que se utilizó en la primera fase de la investigación en la que se analizaron los diferentes centros. También se integraron ítems de otros cuestionarios: El cuestionario sobre sentimiento psicológico de comunidad escolar (PSCSI), el cuestionario sobre sentimiento de comunidad escolar (SSCQ), el cuestionario NELS:88 sobre implicación escolar que se aplica a nivel nacional en Estados Unidos y el cuestionario PISA (2000) sobre sentimiento de pertenencia.

##### 8.4.2.1.1. La escala de identificación escolar del estudiante según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y Leithwood (2004)

Basada en el modelo de Finn (1989) es una escala constituida por 4 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su identificación con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 4, mientras que la máxima alcanza los 12

puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 5).

**CUADRO 5**

*Rango de puntuaciones en la escala de identificación con el centro escolar según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y Leithwood (2004)*

De 11 a 12	Extremadamente identificado
De 9 a 10	Identificado
8	Puntuación neutra
De 6 a 7	Desidentificado
De 4 a 5	Extremadamente desidentificado

La escala de Mulford, Sillins y Leithwood se ha aplicado en 96 escuelas de Australia a 3.508 alumnos de secundaria, por lo que no existen datos psicométricos muy variados de momento acerca de sus propiedades. No son muchas las investigaciones en la lengua original de la escala que hayan replicado los primeros datos psicométricos extraídos por los propios autores del cuestionario. El análisis de la varianza del cuestionario ha mostrado una alta consistencia interna cuyos índices alfa varían a lo largo de un rango de entre .74 a .92.

Respecto a su validación en lengua castellana, ésta se ha realizado con estudiantes de la Comunidad de Cataluña y del País Vasco de entre 9 y 15 años de edad (Goikoetxea et al., 2006) mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna  $\alpha = .87$  (4 ítems). También la validez de constructo resultó satisfactoria. Por tanto, se puede concluir que la Escala de identificación con el centro escolar traducida a lengua castellana ofrece unas buenas propiedades psicométricas en estudiantes que posibilitan su uso en la muestra escogida para el presente estudio.

8.4.2.1.2. La escala de identificación del estudiante con el centro escolar del cuestionario CICE (2009)

En el cuestionario CICE utilizado para valorar la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y en concreto su identificación con el centro escolar se ha utilizado la escala previa mencionada anteriormente de Mulford, Sillins y



Leithwood (2004) de 4 ítems y se les han añadido ítems relacionados provenientes de otros cuestionarios utilizados a nivel internacional.

Es una escala constituida por 18 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su identificación con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 18, mientras que la máxima alcanza los 54 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados.

La escala de identificación escolar del CICE está compuesta por 6 dimensiones: El sentimiento de pertenencia (3 ítems), La satisfacción con el centro (3 ítems), el orgullo de centro (3 ítems), el sentimiento de comunidad (3 ítems), la permanencia en el centro (2 ítems) y la situación personal en el centro (3 ítems).

**CUADRO 6**

***Rango de puntuaciones en la escala de identificación con el centro escolar (CICE)***

De 46 a 54	Extremadamente identificado
De 38 a 46	Identificado
36-37	Puntuación neutra
De 27 a 35	Desidentificado
De 18 a 26	Extremadamente desidentificado

La escala de identificación del CICE no se ha aplicado más que a los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado, por lo que no existen datos psicométricos muy variados acerca de sus propiedades. Respecto a su validación, ésta se ha realizado con estudiantes de entre 9 y 17 años de edad (Ros, 2009) mediante el análisis factorial exploratorio se ha encontrado un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna  $\alpha=.85$  (18 ítems). La validez de constructo resultó también satisfactoria.

8.4.2.1.3. El PSSM del estudiante (Psychological Sense of School Membership) de Goodenow (1993).

Para profundizar en la identificación con el centro escolar también se ha utilizado el PSSM. Es una escala constituida por 18 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su sentimiento de pertenencia a la escuela con un formato de respuesta en escala Likert de 4 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 4 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 18, mientras que la máxima alcanza los 72 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 3).

La escala de Goodenow se ha aplicado a diversas muestras de alumnos de primaria y secundaria (estudiantes de todas las clases sociales,...), de diferentes culturas (blancos, afroamericanos, latinos, israelíes, chinos, refugiados somalíes,...) y con diferentes idiomas (inglés, chino, castellano,...), por lo que existen datos psicométricos muy variados acerca de sus propiedades. Múltiples investigaciones llevadas a cabo en la lengua original de la escala han replicado los primeros datos psicométricos extraídos por la propia autora del cuestionario, según los cuales (You et al., 2009) el cuestionario muestra una solución multifactorial de tres factores (relaciones de cuidado, aceptación y rechazo) de la misma manera Hagborg (1994) clasifica la escala en tres factores (pertenencia, aceptación y rechazo). El análisis de la varianza del cuestionario ha mostrado una alta consistencia interna cuyos índices alfa varían a lo largo de un rango de entre .78 a .95.

**CUADRO 7**

*Rango de puntuaciones en el PSSM del estudiante de Goodenow (1993)*

De 60 a 72	Extremadamente identificado
De 46 a 59	Identificado
44-45	Puntuación neutra
De 31 a 43	Desidentificado
De 18 a 30	Extremadamente desidentificado

Respecto a su validación en lengua castellana, el cuestionario traducido al español ofrece valores alpha  $\alpha=.77$  para los estudiantes hispanos de escuelas americanas

de 5 grado (Harborg, 1994). La versión en lengua castellana se ha realizado con estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado de docentes del País Vasco de entre 9 y 17 años de edad (Ros, 2009) mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna de  $\alpha=.87$  (818 ítems). También la validez de constructo resultó satisfactoria. Por tanto, se puede concluir que la Escala de PSSM traducida a lengua castellana ofrece unas buenas propiedades psicométricas en adolescentes que posibilitan su uso en la muestra escogida para el presente estudio.

#### 8.4.2.2. La implicación comportamental del estudiante con el centro escolar

La implicación comportamental en el centro escolar se evaluó con la escala de participación escolar de Mulford, Sillins y Leithwood (2004) y la Escala de participación en el centro escolar del cuestionario CICE de Ros (2009). Para crear la escala de participación en el centro escolar del CICE se utilizaron ítems de la escala de participación escolar de Mulford, Sillins y Leithwood (2004) en la versión en castellano traducida por Goikoetxea et al. (2006) de la escala original y que se utilizó en la primera fase de la investigación en la que se analizaron los diferentes centros. También se integraron ítems de otros cuestionarios: El cuestionario sobre sentimiento psicológico de comunidad escolar o PSCSI, el cuestionario sobre sentimiento de comunidad escolar o SSCQ, el cuestionario NELS:88 sobre implicación escolar que se aplica a nivel nacional en Estados Unidos y los ítems utilizados en el cuestionario PISA (2000).

##### 8.2.2.1. La escala de participación escolar del estudiante según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y Leithwood (2004)

La escala de participación escolar del modelo LOLSO de Mulford, Sillins y Leithwood (2004), basada en el modelo de Finn (1989) es una escala constituida por 8 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su participación con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems

inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 8, mientras que la máxima alcanza los 24 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 2).

**CUADRO 8**

*Rango de puntuaciones en la escala de participación del estudiante en el centro escolar según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y leithwood (2004)*

De 21 a 24	Participación extrema
De 17 a 20	Alta participación
16	Puntuación neutra
De 12 a 15	Baja participación
De 8 a 11	Nula participación

Ya se ha comentado previamente en el apartado de implicación emocional que la escala de Mulford, Sillins y Leithwood se ha aplicado en 96 escuelas de Australia a 3.508 alumnos de secundaria, por lo que no existen datos psicométricos muy variados de momento acerca de sus propiedades. No son muchas las investigaciones en la lengua original de la escala que hayan replicado los primeros datos psicométricos extraídos por los propios autores del cuestionario.

Respecto a su validación en lengua castellana, ésta se ha realizado con estudiantes de la Comunidad Catalana y del País Vasco de entre 9 y 15 años de edad (Goikoetxea et al., 2006) mediante el análisis factorial exploratorio con una consistencia interna  $\alpha=.58$  (8 ítems). También la validez de constructo resultó satisfactoria. Por tanto, se puede concluir que la Escala de participación en el centro escolar traducida a lengua castellana ofrece unas adecuadas propiedades psicométricas en adolescentes que posibilitan su uso en la muestra escogida para el presente estudio.

8.4.2.2.2. La escala de participación del estudiante con el centro escolar del cuestionario CICE (2009)

En el cuestionario CICE utilizado para valorar la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y en concreto su participación con el centro escolar se ha utilizado la escala previa mencionada anteriormente de Mulford, Sillins y

Leithwood (2004) de 8 ítems y se les han añadido ítems relacionados provenientes de otros cuestionarios utilizados a nivel internacional.

Es una escala constituida por 16 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su identificación con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 16, mientras que la máxima alcanza los 48 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 2).

**CUADRO 9**

***Rango de puntuaciones en la escala de participación del estudiante en el centro escolar (CICE)***

De 41 a 48	Participación extremadamente alta
De 33 a 40	Participación alta
32	Puntuación neutra
De 24 a 31	Baja participación
De 16 a 23	Participación extremadamente baja

La escala de participación escolar del CICE está compuesta por 6 dimensiones: La participación en clase (4 ítems), La participación en actividades extraescolares (4 ítems), preparación de la clase y trabajo en casa (2 ítems), el absentismo (2 ítems), los comportamientos de riesgo (3 ítems) y la participación en el centro (1 ítem).

La escala de participación del CICE no se ha aplicado más que a los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado, por lo que no existen datos psicométricos muy variados acerca de sus propiedades. Respecto a su validación, ésta se ha realizado con estudiantes de entre 9 y 17 años de edad (Ros, 2009) mediante el análisis factorial exploratorio con una consistencia interna igual a  $\alpha=.72$  (16 ítems). También la validez de constructo resultó satisfactoria.

**8.4.2.3. La implicación cognitiva del estudiante con el centro escolar**

La implicación cognitiva en el centro escolar se evaluó con la Escala de implicación cognitiva con el centro escolar del cuestionario CICE de Ros (2009). Para

crear la escala de implicación cognitiva con el centro escolar del CICE se utilizaron ítems de la escala de implicación escolar de Mulford, Sillins y Leithwood (2004) en la versión en castellano traducida por Goikoetxea et al. (2006) de la escala original y que se utilizó en la primera fase de la investigación en la que se analizaron los diferentes centros. También se integraron ítems de otros cuestionarios: El cuestionario sobre sentimiento psicológico de comunidad escolar (PSCSI), el cuestionario sobre sentimiento de comunidad escolar (SSCQ), el cuestionario NEELS:88 sobre implicación escolar que se aplica a nivel nacional en Estados Unidos y los ítems utilizados en el cuestionario PISA (2000) sobre sentimiento de pertenencia.

La escala de implicación cognitiva de Mulford, Sillins y Leithwood (2004), basada en el modelo de Finn (1989) es una escala constituida por 12 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su implicación cognitiva con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 12, mientras que la máxima alcanza los 36 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 2).

**CUADRO 10**

*Rango de puntuaciones en la escala de implicación cognitiva del estudiante con el centro escolar según el modelo LOLSO de Mulford, Sillins y leithwood (2004)*

De 31 a 36	Implicación cognitiva extrema
De 25 a 30	Alta implicación cognitiva
24	Puntuación neutra
De 18 a 23	Baja implicación cognitiva
De 12 a 17	Implicación cognitiva mínima

Ya se ha comentado previamente en el apartado de implicación emocional que la escala de Mulford, Sillins y Leithwood se ha aplicado en 96 escuelas de Australia a 3.508 alumnos de secundaria, por lo que no existen datos psicométricos muy variados de momento acerca de sus propiedades. No son muchas las investigaciones en la lengua original de la escala que hayan replicado los primeros datos psicométricos extraídos por los propios autores del cuestionario.

Respecto a su validación en lengua castellana, ésta se ha realizado con estudiantes de la Comunidad Catalana y del País Vasco de entre 9 y 15 años de edad (Goikoetxea et al., 2006) mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna  $\alpha=.84$ . También la validez de constructo resultó satisfactoria. Por tanto, se puede concluir que la Escala de implicación cognitiva con el centro escolar traducida a lengua castellana ofrece unas buenas propiedades psicométricas en adolescentes que posibilitan su uso en la muestra escogida para el presente estudio.

En el cuestionario CICE utilizado para valorar la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y en concreto su implicación cognitiva con el centro escolar se ha utilizado la escala previa mencionada anteriormente de Mulford, Sillins y Leithwood (2004) de 12 ítems y se les han añadido 1 ítem relacionado proveniente de otro cuestionario utilizado a nivel internacional.

Es una escala constituida por 13 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su implicación cognitiva con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 16, mientras que la máxima alcanza los 39 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 2).

**CUADRO 11**

*Rango de puntuaciones en la escala de implicación cognitiva del estudiante con el centro escolar (CICE)*

De 34 a 39	Implicación cognitiva extrema
De 26 a 33	Alta implicación cognitiva
25	Puntuación neutra
De 19 a 24	Baja implicación cognitiva
De 13 a 18	Implicación cognitiva mínima

La escala de implicación cognitiva escolar del CICE está compuesta por 3 dimensiones: El autoconcepto académico (5 ítems), la motivación académica (5 ítems) y la utilidad de los estudios (3 ítems).

La escala de implicación cognitiva del CICE no se ha aplicado más que a los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado, por lo que no existen datos psicométricos muy variados acerca de sus propiedades. Respecto a su validación, ésta se ha realizado con estudiantes de entre 9 y 17 años de edad (Ros, 2009) mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna  $\alpha=.86$  (13 ítems). También la validez de constructo resultó satisfactoria.

### **8.5. La implicación del profesorado**

La implicación con el centro escolar es un constructo multidimensional formado: teóricamente, por una dimensión emocional, referente a la identificación con el centro escolar, una dimensión comportamental, referente a la participación en el centro escolar y una dimensión cognitiva. Son precisamente esas tres dimensiones las que van a constituir las variables a medir en relación a la implicación de los docentes.

#### **8.5.1. La implicación emocional del profesorado con el centro escolar del profesorado**

La implicación emocional con el centro escolar se evaluó con la Escala de identificación con el centro escolar del cuestionario CICE versión profesorado de Ros (2009) y el cuestionario de sentimiento psicológico de pertenencia al centro escolar versión profesorado (PSSM) adaptación del cuestionario versión estudiante de Goodenow (1993). Para crear la escala de identificación con el centro escolar del CICE versión profesorado se adaptó la versión estudiantil

Es una escala constituida por 18 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su identificación con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 18, mientras que la máxima alcanza los 54 puntos. Se han establecido los



siguiera rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 2).

**CUADRO 12**

***Rango de puntuaciones en la escala de identificación con el centro escolar del profesorado***

De 46 a 54	Extremadamente identificado
De 38 a 46	Identificado
36-37	Puntuación neutra
De 27 a 35	Desidentificado
De 18 a 26	Extremadamente desidentificado

La escala de identificación escolar del CICE versión profesorado está compuesta por 6 dimensiones: El sentimiento de pertenencia (3 ítems), La satisfacción con el centro (3 ítems), el orgullo de centro (3 ítems), el sentimiento de comunidad (3 ítems), la permanencia en el centro (2 ítems) y la situación personal en el centro (3 ítems).

La escala de identificación del CICE versión profesorado sólo se ha aplicado a los docentes de la cooperativa de trabajo asociado, por lo que no existen más datos psicométricos acerca de sus propiedades. Respecto a su validación, ésta se ha realizado con docentes de una cooperativa de trabajo asociado (Ros, 2009) mediante el análisis factorial exploratorio se ha encontrado una consistencia interna  $\alpha=.84$ . También la validez de constructo resultó satisfactoria.

Para profundizar en la identificación con el centro escolar también se ha utilizado el PSSM (Psychological Sense of School Membership) de Goodenow (1993). Es una escala constituida por 18 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su sentimiento de pertenencia a la escuela con un formato de respuesta en escala Likert de 4 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 4 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 18, mientras que la máxima alcanza los 72 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 3).

**CUADRO 13**

*Rango de puntuaciones en el PSSM del profesorado de Goodenow (1993)*

De 60 a 72	Extremadamente identificado
De 46 a 59	Identificado
44-45	Puntuación neutra
De 31 a 43	Desidentificado
De 18 a 30	Extremadamente desidentificado

Respecto a su validación, la versión PSSM para el profesorado se ha realizado con docentes de la cooperativa de trabajo asociado de docentes (Ros, 2009). Mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna  $\alpha=.84$ . También la validez de constructo resultó satisfactoria. Por tanto, se puede concluir que la Escala de PSSM traducida a lengua castellana ofrece unas buenas propiedades psicométricas en docentes que posibilitan su uso en la muestra escogida para el presente estudio.

#### 8.5.2. La implicación comportamental del profesor con el centro escolar

La implicación comportamental en el centro escolar versión profesorado se evaluó con la Escala de implicación cognitiva en el centro escolar del cuestionario CICE versión profesorado de Ros (2009). Para crear la escala de participación en el centro escolar del CICE se utilizó la versión del estudiante del cuestionario CICE.

Es una escala constituida por 16 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su identificación con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 16, mientras que la máxima alcanza los 48 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados.

**CUADRO 14**

*Rango de puntuaciones en la escala de participación en el centro escolar del profesorado*

De 41 a 48	Participación extremadamente alta
De 33 a 40	Participación alta
32	Puntuación neutra
De 24 a 31	Baja participación
De 16 a 23	Participación extremadamente baja

La escala de participación escolar del CICE está compuesta por 6 dimensiones: La participación en clase (4 ítems), La participación en actividades extraescolares (4 ítems), preparación de la clase y trabajo en casa (2 ítems), el absentismo (2 ítems), los comportamientos de riesgo (3 ítems) y la participación en el centro (1 ítem).

Respecto a la validación de la versión del profesorado, ésta se ha realizado con docentes de la cooperativa de trabajo asociado (Goikoetxea et al., 2006). Mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene una consistencia interna  $\alpha=.84$ . También la validez de constructo resultó satisfactoria. Por tanto, se puede concluir que la Escala de participación en el centro escolar versión del profesorado ofrece unas buenas propiedades psicométricas en docentes que posibilitan su uso en la muestra escogida para el presente estudio.

### 8.5.3. La implicación laboral con el centro escolar

La implicación laboral en el centro escolar de los docentes se evaluó con la Escala de implicación laboral con el centro escolar del cuestionario CICE versión profesorado de Ros (2009). Para crear la escala de implicación laboral con el centro escolar del CICE versión profesorado se adaptó la versión estudiantil de implicación cognitiva.

Es una escala constituida por 13 ítems en forma de afirmaciones acerca del juicio global que cada cual hace de su implicación cognitiva con un formato de respuesta en escala Likert de 3 grados que oscila desde 1 = completamente en desacuerdo a 3 = completamente de acuerdo, no existiera ítems inversos. Así, la puntuación mínima se sitúa en 16, mientras que la máxima alcanza los 39 puntos. Se han establecido los siguientes rangos de puntuaciones para una mejor interpretación de sus resultados (ver cuadro 2).

**CUADRO 15**

***Rango de puntuaciones en la escala de implicación cognitiva con el centro escolar del profesorado***

De 34 a 39	Implicación cognitiva extrema
De 26 a 33	Alta implicación cognitiva
25	Puntuación neutra
De 19 a 24	Baja implicación cognitiva
De 13 a 18	Implicación cognitiva mínima

La escala de implicación cognitiva escolar del CICE versión profesorado está compuesta por 6 dimensiones: El sentimiento de pertenencia (3 ítems), La satisfacción con el centro (3 ítems), el orgullo de centro (3 ítems), el sentimiento de comunidad (3 ítems), la permanencia en el centro (2 ítems) y la situación personal en el centro (3 ítems).

La escala de implicación cognitiva del CICE versión profesorado sólo se ha aplicado a los docentes de la cooperativa de trabajo asociado, por lo que no existen más datos psicométricos además de estos. Respecto a su validación, ésta se ha realizado con docentes de la cooperativa de trabajo (Ros, 2009) mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna  $\alpha=.84$ . También la validez de constructo resultó satisfactoria.

**9. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS**

A continuación se describen las pruebas y análisis estadísticos empleados para conseguir un corpus de datos que sirva como base empírica para probar las hipótesis y alcanzar los objetivos presentados en este mismo capítulo. A excepción del programa AMOS empleado para el análisis factorial confirmatorio, es decir, la comprobación de modelos, el resto de pruebas se llevan a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 15 para Windows, todas ellas a un nivel de significación  $\alpha = .05$ .

El primer paso previo a cualquier análisis estadístico de los datos es la corrección de los valores missing (valores perdidos) que permita poder extraer las puntuaciones totales de cada una de las escalas que componen los diferentes cuestionarios. Se han

sustituido los valores perdidos por la media de la serie, es decir, por la media aritmética de la serie completa, esto tiene la ventaja de que no varía el resultado final para dicha variable.

Los diseños de investigación transversales, como en este caso, por lo general suelen ser desarrollados para analizar la relación entre dos variables: la prueba por excelencia de análisis de relaciones lineales entre dos variables es la de correlaciones bivariadas, dentro de la cual, y para variables cuantitativas la más utilizada es la de Pearson (1896). En todos los análisis de correlación llevados a cabo en este trabajo se selecciona el nivel crítico bilateral, debido a que no existían expectativas sobre la dirección de la relación, y la exclusión de casos según pareja, a fin de eliminar de los cálculos del coeficiente de correlación los casos con algún valor perdido en alguna de las dos variables que se fueran a correlacionar. Ahora bien, en los casos en los que se deseará estudiar la relación lineal existente entre dos variables, pero controlando el posible efecto estadístico de una o más variables extrañas, se procede a calcular los coeficientes de correlación parcial, manteniendo el nivel crítico bilateral y la exclusión de casos según pareja.

Siguiendo a la práctica totalidad de autores que en sus tratados de Estadística incluyen este tipo de análisis (Moore, 2000; Ross 2005), habrá que determinar si las variaciones de las proporciones de las variables de la tabla de contingencia se deben a que exista una verdadera dependencia entre las variables o a causas puramente aleatorias. Para estudiar si las dos variables son independientes o no, se realiza un test de hipótesis, donde se toma como hipótesis nula  $H_0$ : “Las dos variables son independientes” (Ferrán, 1996).

Para aceptar o rechazar la hipótesis nula, es necesario tomar un estadístico con un determinado grado de confianza. En el caso del estudio de tablas de contingencia, la prueba que realizaremos será la prueba elaborada por Pearson (1911), denominada chi cuadrado (llamada Ji cuadrado por algunos autores), trabajando con una confianza del

95%. Como indican Pardo y Ruiz (2002), el test nos da una determinada probabilidad (denominada por SPSS “Significación asintótica”). Si esta probabilidad (también llamada “nivel crítico” o “nivel de significación”) es muy pequeña, se rechazará la hipótesis nula, con lo que se aceptará que ambas variables son dependientes. A un nivel de confianza del 95%, exigiremos que el nivel crítico esté por debajo de 0,05 para aceptar la dependencia de las variables. En esta situación estudiaremos la tabla de contingencia que relaciona las variables para deducir la manera en que se manifiesta esta dependencia.

La puesta a prueba de algunas hipótesis de este trabajo requiera a empleo de un contraste de medias independientes, empleando la prueba cuando el contraste debe realizarse sobre dos medias independientes y el análisis de varianza factorial (ANOVA) cuando el interés se centra en la comparación de medias de la variable dependiente a partir de más de sus categorías de una misma variable independiente. Con respecto a la prueba T de medias, a la hora de interpretar sus resultados se tiene en cuenta la prueba de Levene sobre igualdad de varianzas que ofrece dicho procedimiento estadístico. Ahora bien, una vez obtenidos los resultados del ANOVA, y con el fin de estudiar aquellas diferencias inter/intra-grupo para evitar la tasa de error del tipo I, se ejecutan las posteriores comparaciones múltiples, o post-hoc, bien de Tukey, en el caso de la existencia de homogeneidad de varianzas, bien de Games-Howell, cuando las varianzas no se pueden asumir como iguales, ambas con un nivel de significación de  $p \leq .05$ . Tanto en la prueba T, como en el ANOVA se excluyen del análisis los casos con valor perdido en la variable de agrupación o en la variable en la que se está contrastando ese análisis.

Los procedimientos estadísticos como la prueba T para contrastar hipótesis sobre medias o el estadístico F del análisis de varianza se encuentran agrupadas dentro de una gran familia de técnicas de análisis denominadas contrastes paramétricos. Pero su empleo se ve reducido, fundamentalmente, por dos razones: por un lado, exigen el cumplimiento de algunos supuestos que en ocasiones pueden resultar demasiado

exigentes; por otro, obligan a trabajar con unos niveles de medida que, especialmente en las ciencias sociales, no siempre resultan fáciles de alcanzar (Pardo y Ruiz, 2002). Ante la presencia de uno de estos dos problemas se suelen escoger los contrastes de la otra familia de técnicas: las pruebas no-paramétricas.

Dentro de esta familia de pruebas, existe una prueba equivalente para cada uno de los procedimientos paramétricos. Así, en el caso de la prueba  $T$  sobre diferencias de dos medias independientes, se encuentra la  $U$  de Mann-Whitney como una excelente alternativa, y para el caso del ANOVA (prueba para varias muestras independientes) su equivalente no-paramétrico es la prueba  $H$  de Kruskal-Wallis. Un problema que plantea esta última prueba, frente a la ANOVA, es el hecho de no proporcionar comparaciones múltiples similares a las ofrecidas por el análisis de varianza para métrico. No obstante, el SPSS sí permite analizar qué grupos de una variable con más de dos niveles difieren entre sí, mediante el uso de la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes, comúnmente conocida como *comparaciones dos a dos*. Ahora bien, en este caso, esta prueba debe ir acompañada de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error de tipo I. Esta corrección consiste en utilizar un nivel de significación igual a .05 dividido por el número de comparaciones que se desea realizar (Pardo y Ruiz, 2002). Por tanto, con tres grupos dentro de una misma variable, como en este caso la edad de los participantes, se deben hacer tres comparaciones dos a dos (1-2, 1-3 y 2-3), por lo que la corrección de Bonferroni llevará a tomar decisiones con un nivel de significación de  $p = .05/3 = .017$ , considerando que los grupos difieren entre sí cuando el nivel crítico obtenido esté por debajo de dicho valor.

Otra técnica empleada en el presente estudio es el análisis de varianza factorial, mediante el procedimiento *Modelo lineal general univariante*, con el objeto de evaluar el efecto estadístico individual y conjunto de dos o más factores sobre una variable dependiente cuantitativa. Dado que los factores que se analizan aquí vienen dados por la naturaleza (como el sexo, con hombre y mujer) o son establecidos por parte del investigador (como la edad, para tres grupos diferentes), las variables independientes se

consideran como *factores fijos*. Y cuando los estadísticos F asociados a los efectos principales resultan ser significativos, se procede a calcular las comparaciones múltiples post-hoc, bien de Tukey para varianzas iguales, bien de Games-Howell para varianzas no- iguales.

Las comparaciones múltiples post-hoc suele proporcionar toda la información necesaria para poder interpretar correctamente los efectos principales significativos; pero no ocurre lo mismo con los efectos de las interacciones. En este caso, la interpretación correcta de una interacción demanda la extracción de los gráficos de líneas, también denominados gráficos de perfil para interacciones. Asimismo, estos resultados se acompañan de la estimación del tamaño del efecto de cada factor introducido en el modelo. No se puede hablar de interacción entre dos variables sin aclarar cuál de esas variables es la que presenta una mayor capacidad de explicación de la variación que se produce en las puntuaciones de la variable que se entiende como dependiente. De ahí que se ofrezcan los coeficientes Eta ( $\eta^2$ ) parcial para cada una de las variables sometidas a prueba en cada modelo lineal general.

Algunas de las hipótesis planteadas requieren averiguar el efecto predictivo estadístico que una variable cuantitativa independiente (o predictora) tiene sobre otra variable cuantitativa dependiente (o criterio), por poner un ejemplo, la capacidad predictiva que el nivel de desarrollo organizacional presenta sobre la puntuación en implicación. Para ello, procedimiento de análisis de datos adecuado es el análisis de regresión lineal proporcionando tanto el coeficiente de determinación ( $R^2$ ), a fin de conocer la proporción de varianza de la variable dependiente que está explicada por variable independiente, como el coeficiente  $\beta_1$ , para calcular el cambio medio que se produce en la implicación o ante las variaciones en desarrollo organizacional. En cualquier caso, se debe dejar claro que cuando en las pruebas de regresión lineal se habla de incidencia o capacidad predictiva, no se hace referencia a una incidencia pura, sino estadística, ya que para hablar de causalidad el diseño de la investigación debe ser longitudinal y experimental no cuasi-experimental y transversal.



El análisis confirmatorio del modelo tridimensional del desarrollo organizacional y el de la implicación con el centro escolar y el del PSSM, por su parte, se llevan a cabo mediante el programa AMOS, tomando como valores indicativos de un aceptable o buen ajuste del modelo un RMSEA por debajo de .08 y por debajo de .05 respectivamente, y un CFI por encima de .90 y .95 respectivamente.

## Capítulo 5

# RESULTADOS SOBRE EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO

### **1. Variabilidad del desarrollo organizacional general según tipología de centro**

### **2. Variabilidad de las dimensiones del desarrollo organizacional**

2.1 Historia institucional

2.2 Cultura Institucional

2.3 Liderazgo Transformacional

2.4 Cultura Colaborativa

2.5 Misión y Visión

2.6 Estructura Participativa

2.7 Aprendizaje Organizativo

### **3. Variabilidad del desarrollo organizacional en función de la etapa educativa**

### **4. Variabilidad del desarrollo organizacional según las características del centro y del profesorado**

### **5. Relaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional**

5.1. Relaciones entre las dimensiones

5.2. Modelo del desarrollo organizacional

## Capítulo 5

### **RESULTADOS SOBRE EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL DE LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO**

Se presentan en este capítulo los resultados correspondientes al primer objetivo de la tesis, esto es, el estudio de las características diferenciales del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado de profesores respecto a las de otro tipo de centros de diversa tipología organizacional. Estos resultados se exponen en dos grandes apartados correspondientes cada uno de ellos a las dos hipótesis formuladas al respecto: a) las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecen valores más altos que en los otros centros educativos de características organizacionales diferenciadas.; y b) los valores de las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional son más elevados en las primeras etapas educativas (primaria) que en las etapas posteriores (secundaria y bachillerato).

#### **1. VARIABILIDAD DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL GENERAL SEGÚN TIPOLOGÍA DE CENTRO**

La primera hipótesis plantea que las diferentes dimensiones e ítems del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecerán valores más altos que en los otros centros educativos de características organizacionales diferenciadas. El primer objetivo es el de establecer las características diferenciales del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado respecto a las de otros tipo de centros de diversa tipología organizacional.

En primer lugar se procede a analizar cuáles son los resultados medios obtenidos en el total de la prueba de desarrollo organizacional. Tal y como se puede observar la media global del desarrollo organizacional es mucho más elevada en la cooperativa de

profesores  $\bar{x}=3.01$ ) que en el resto de centros investigados ( $\bar{x}=2.72$ ). En la cooperativa de profesores. Las diferencias entre ambos grupos son significativas  $t = -5.082$  y  $p < .001$ .

**Tabla21**  
*Descriptivos del Desarrollo organizacional*

	Cooperativa de profesores			Otros centros			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Desarrollo Organizacional</b>	25	3.01	.279	306	2.72	.284	-5.082**

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

Si se profundiza un poco más se puede manifestar que en la muestra de centros estudiada el desarrollo organizacional general presenta diferencias significativas ( $F_{15,414}$ ,  $p < .001$ ) si comparamos los tipos de centro. Siendo sus valores más elevados en las cooperativas ( $\bar{x}=3.01$ ), que en los centros públicos ( $\bar{x}=2.74$ ) o los concertados ( $\bar{x}=2.65$ ). Las pruebas post-hoc indican que las diferencias más significativas ( $p < .000$ ) se dan entre el la cooperativa de trabajo y los centros concertados ( $DT: .368$ ) y públicos ( $DT: .276$ ).

**Tabla22**  
*Desarrollo organizacional según tipología de centro*

	público			concertado			Cooperativa			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Desarrollo Organizacional</b>	241	2.74	.280	65	2.65	.292	25	<b>3.01</b>	.279	15.414**

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

## 2. VARIABILIDAD DE LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

Datos de las puntuaciones obtenidas de los ítems agrupados en torno a las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional descritas a priori por cada cuestionario, y después de recodificar los que eran de puntuación inversa, podemos obtener unas puntuaciones medias para cada una de estas nuevas categorías. Como ya hemos dicho anteriormente, cada categoría se le ha asignado un color para poder identificar las preguntas que forman cada categoría. Aunque estos colores que dan sombra a las celdas se puedan repetir los diferentes cuestionarios, hay que decir que significan ninguna relación concreta entre las diversas dimensiones que figuran en los

tres cuestionarios. En el caso del cuestionario de Desarrollo Organizacional encontramos descritas estas puntuaciones en la siguiente tabla

Se cumple en todas las dimensiones y en el desarrollo organizacional a nivel general, todos los valores de la cooperativa de trabajo asociado son superiores a los de otra titularidad de centro. Misión y visión y estructuras participativas no obtienen diferencias significativas (ver tabla 23).

**Tabla 23**

*Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional entre la cooperativa de profesores y otros centros*

	Otros centros			Cooperativa			Total			t
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>H. Institucional</b>	306	2.68	.350	25	<b>3.06</b>	.355	331	2.71	.364	-5.20**
<b>C. Institucional</b>	306	2.49	.289	25	<b>3.06</b>	.321	331	2.54	.327	-8.48**
<b>Liderazgo</b>	306	2.98	.394	25	<b>3.32</b>	.355	331	3.00	.401	-4.66**
<b>Cultura Centro</b>	306	2.71	.377	25	<b>2.90</b>	.242	331	2.72	.371	-3.51*
<b>Misión-Visión</b>	306	2.85	.417	25	<b>2.98</b>	.468	331	2.86	.421	-1.32
<b>E. Participativas</b>	306	2.64	.347	25	<b>2.76</b>	.350	331	2.65	.348	-1.59
<b>A. Organizativo</b>	306	2.68	.277	25	<b>3.03</b>	.342	331	2.71	.296	-4.88**

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

Si se realiza el contraste de medias entre la cooperativa y los otros centros, la cooperativa obtuvo una media significativamente superior a los centros de la primera fase en casi todas las dimensiones que componen el desarrollo organizacional. La prueba t muestra diferencias significativas en las dimensiones historia institucional, cultura institucional, liderazgo, aprendizaje organizativo (p<.01) y cultura de centro (p<.05). La misión -Visión y las estructuras participativas por el contrario no arrojan diferencias significativas. Los datos se muestran en forma gráfica en la figura.

**Tabla24**

*Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional entre la cooperativa de profesores y otros centros*

	Prueba T para la igualdad de medias				
	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Error típ. De la diferencia
<b>H. Institucional</b>	-5.209	27.929	.000	-.385	.073
<b>C. Institucional</b>	-8.489	27.274	.000	-.564	.066
<b>Liderazgo</b>	-4.666	29.029	.000	-.348	.074
<b>Cultura Centro</b>	-3.519	34.331	.001	-.186	.053
<b>Misión-Visión</b>	-1.326	27.208	.196	-.1280	.096
<b>E. Participativas</b>	-1.597	28.000	.122	-.1164	.072
<b>A. Organizativo</b>	-4.888	26.642	.000	-.343	.070
<b>D. Organizacional</b>	-5.082	28.223	.000	-.2960	..058

Aunque la mayoría de las puntuaciones son bastante constantes y cercanas a la media global del desarrollo organizacional ( $\bar{x}$ =3.01 en la cooperativa y  $\bar{x}$ =2.72 en los

otros centros), destacan en especial el máximo y el mínimo que son, respectivamente liderazgo transformacional ( $\bar{x}$ =3.32 en la cooperativa y  $\bar{x}$ =2.99 en los otros centros) y estructuras participativas en la cooperativa de profesores ( $\bar{x}$ =2.76) y cultura institucional en los otros centros ( $\bar{x}$ =2.47).

Si concretamente comparamos los resultados obtenidos en la cooperativa de trabajo con los centros concertados y públicos se observa que los centros públicos dan valores un tanto más elevados que los centros concertados (excepto en cultura institucional), pero los resultados de ambos son mucho menores que los valores de la cooperativa de trabajo asociado.

**Tabla25**  
*Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional según tipología de centro*

	público			concertado			Cooperativa			Total		
	M	N	DT	M	N	DT	M	N	DT	M	N	DT
<b>H. Institucional</b>	2.71	241	.341	2.55	65	.351	<b>3.06</b>	25	.355	2.71	331	.364
<b>C. Institucional</b>	2.49	241	.264	2.52	65	.368	<b>3.06</b>	25	.321	2.54	331	.327
<b>Liderazgo</b>	3.01	241	.379	2.84	65	.420	<b>3.32</b>	25	.355	3.00	331	.401
<b>Cultura Centro</b>	2.71	241	.376	2.69	65	.382	2.90	25	.242	2.72	331	.371
<b>Misión-Visión</b>	2.85	241	.418	2.84	65	.414	2.98	25	.468	2.86	331	.421
<b>E. Participativas</b>	2.66	241	.347	2.55	65	.338	2.76	25	.350	2.65	331	.348
<b>A. Organizativo</b>	2.73	241	.263	2.52	65	.270	<b>3.03</b>	25	.342	2.71	331	.296

Las diferencias son significativas en las dimensiones siguientes: historia institucional ( $F_{20,392}$ ,  $p<.001$ ), cultura institucional ( $F_{43,404}$ ,  $p<.001$ ), liderazgo ( $F_{14,535}$ ,  $p<.001$ ) y aprendizaje organizativo ( $F_{32,705}$ ,  $p<.001$ ). Por el contrario las dimensiones cultura de centro, misión-visión y estructuras participativas no presentan diferencias significativas entre los diferentes de centros. Las pruebas post-hoc indican que las diferencias más significativas ( $p<.005$ ) se dan entre la cooperativa de trabajo y los centros concertados (dif. medias: historia institucional, .516 y cultura institucional, .537) y públicos (dif. medias: historia institucional, .349 y cultura institucional, .571). En la cultura centro y en la misión-visión no hay diferencias estadísticas significativas; en las estructuras participativas entre concertadas y la cooperativa (.203); en el liderazgo también hay diferencias entre públicos y concertados (.172) y finalmente las diferencias son significativas en el aprendizaje organizativo entre cooperativa y concertadas (.502) y públicas (.300) y también entre estas dos últimas (.202).

Casi todos los ítems dan valores superiores, como excepción los siguientes 12 ítems: el 6E, 21E, 35E, 46E y 51 E (estructuras de participación); el 4CC, 65CC y 68CC (cultura cooperativa); el 7A (aprendizaje organizativo); el 30 H (historia institucional) y el 44L (liderazgo).

**Tabla 26**  
Comparación global entre tipos de centros, por cada ítem del DO

	público			concertado			cooperativa		
	M	N	DT	M	N	DT	M	N	DT
DO1H	2.96	241	.538	2.89	65	.615	3.60	25	.558
DO2C	2.83	241	.587	2.99	65	.661	3.20	25	.645
DO3L	3.28	241	.570	3.07	65	.635	3.68	25	.556
DO4CC	3.12	241	.629	3.46	65	.637	3.20	25	.956
DO5M	2.86	241	.652	2.71	65	.818	2.88	25	.881
DO6E	2.84	241	.839	3.29	65	.630	3.08	25	.862
DO7A	2.57	241	.647	2.79	65	.689	2.52	25	.489
DO8H	2.78	241	.628	2.48	65	.625	2.87	25	.780
DO9C	2.92	241	.625	2.83	65	.719	3.29	25	.538
DO10L	3.12	241	.644	2.95	65	.695	3.54	25	.498
DO11CC	3.04	241	.666	3.20	65	.732	3.44	25	.711
DO12M	2.81	241	.635	2.77	65	.541	2.96	25	.675
DO13E	2.54	241	.716	2.56	65	.768	3.40	25	.645
DO14A	3.07	241	.634	2.94	65	.609	3.16	25	.687
DO15H	2.92	241	.626	2.63	65	.538	3.36	25	.700
DO16C	2.51	241	.641	2.60	65	.719	2.72	25	.678
DO17L	2.83	241	.698	2.87	65	.515	3.52	25	.509
DO18CC	2.51	241	.701	2.46	65	.811	2.62	25	.633
DO19M	3.21	241	.600	3.17	65	.761	3.28	25	.613
DO20A	2.91	241	.485	2.87	65	.545	3.50	25	.500
DO21E	2.78	241	.614	2.62	65	.760	2.60	25	.707
DO22A	3.00	241	.629	3.13	65	.658	3.28	25	.737
DO23H	2.47	241	.686	2.28	65	.592	3.12	25	.971
DO24C	2.24	241	.696	2.44	65	.791	2.69	25	.787
DO25L	3.12	241	.617	2.94	65	.748	3.22	25	.703
DO26CC	2.75	241	.600	2.76	65	.700	3.17	25	.551
DO27M	2.70	241	.619	2.85	65	.609	3.00	25	.500
DO28E	2.58	241	.706	2.47	65	.747	2.41	25	.640
DO29A	2.38	241	.614	2.28	65	.641	2.83	25	.552
DO30H	2.43	241	.616	2.45	65	.601	2.37	25	.695
DO31C	1.92	241	.775	2.51	65	.951	3.36	25	.860
DO32L	2.66	241	.589	2.47	65	.620	3.04	25	.538
DO33CC	3.04	241	.685	3.13	65	.726	3.20	25	.500
DO34M	2.68	241	.654	2.72	65	.753	2.79	25	.498
DO35E	3.10	241	.751	2.46	65	.848	2.92	25	.640
DO36A	2.55	241	.787	1.90	65	.580	2.69	25	.787
DO37C	2.31	241	.915	2.51	65	1.103	3.44	25	.768
DO38L	3.08	241	.603	2.80	65	.645	3.30	25	.535
DO39CC	2.88	241	.585	2.73	65	.667	3.20	25	.644
DO40A	2.71	241	.626	2.46	65	.768	3.40	25	.577
DO41E	2.37	241	.717	1.86	65	.781	2.00	25	.707
DO42A	2.91	241	.627	2.76	65	.700	3.12	25	.725
DO43C	2.12	241	.735	1.70	65	.578	3.48	25	.509
DO44L	3.06	241	.558	2.83	65	.651	3.04	25	.538
DO45CC	2.92	241	.651	2.73	65	.644	3.28	25	.541
DO46E	2.57	241	.804	2.49	65	.868	2.04	25	.888
DO47A	2.67	241	.645	2.35	65	.618	2.80	25	.763
DO48C	2.05	241	.681	1.75	65	.638	2.36	25	.792
DO49L	2.94	241	.593	2.63	65	.619	3.13	25	.524
DO50CC	2.33	241	.725	2.40	65	.717	2.79	25	.865
DO51E	2.95	241	.564	3.18	65	.658	2.80	25	.645
DO52C	3.13	241	.560	2.98	65	.625	3.25	25	.520
DO53L	2.93	241	.566	2.71	65	.738	3.33	25	.471

<b>DO54CC</b>	2.61	241	.700	2.52	65	.812	3.04	25	.675
<b>DO55E</b>	2.76	241	.690	2.85	65	.681	2.92	25	.640
<b>DO56A</b>	2.29	241	.663	2.16	65	.666	2.64	25	.637
<b>DO57C</b>	2.87	241	.672	2.62	65	.800	3.00	25	.645
<b>DO58L</b>	3.03	241	.618	3.01	65	.673	3.36	25	.568
<b>DO59CC</b>	2.15	241	.709	1.96	65	.683	2.44	25	.768
<b>DO60A</b>	2.88	241	.586	2.65	65	.503	3.32	25	.556
<b>DO61E</b>	2.32	241	.692	2.13	65	.600	2.80	25	.763
<b>DO62A</b>	2.57	241	.665	2.05	65	.469	3.04	25	.538
<b>DO63C</b>	2.44	241	.672	2.78	65	.565	2.88	25	.600
<b>DO64L</b>	3.09	241	.559	2.94	65	.557	3.44	25	.583
<b>DO65CC</b>	2.62	241	.647	2.53	65	.744	2.16	25	.800
<b>DO66E</b>	2.31	241	.686	2.43	65	.689	2.63	25	.792
<b>DO67A</b>	2.98	241	.625	2.79	65	.665	3.25	25	.595
<b>DO68CC</b>	2.58	241	.698	2.43	65	.618	2.24	25	.723
<b>DO69E</b>	2.78	241	.634	2.39	65	.699	3.12	25	.665
<b>DO70A</b>	2.66	241	.669	2.19	65	.655	2.87	25	.665
<b>DO71E</b>	2.72	241	.641	2.46	65	.702	3.16	25	.624

Analizando cuáles han sido las puntuaciones extremas obtenidas, se puede observar que en la cooperativa de profesores las puntuaciones más bajas, con un 2.00, un 2.04 y un 2.12 respectivamente corresponden a los ítems DO41E (los tiempos de formación dentro del horario suelen resultar suficientes para atender las necesidades del profesorado), DO46E ( en este centro en ocasiones los profesores suelen trabajar juntos dentro de una misma aula y con un mismo grupo de alumnos) y DO65CC (En este centro, los profesores se identifican básicamente con el subgrupo al que pertenecen y sus maneras propias de pensar y enseñar. No se comparte una visión común del centro como conjunto). Las puntuaciones más altas corresponden por el contrario a los ítems DO3L (el equipo directivo trabaja por crear una visión de futuro del centro y extenderla entre sus compañeros/as), DO1H (en estos 10 años hemos pasado de tratar temas o problemas de forma repetitiva a plantear problemas originales y retos nuevos para nuestro centro) y DO10L (el equipo directivo dedica mucho tiempo y esfuerzo a alcanzar acuerdos sobre las metas y prioridades del centro) , con un 3.68, 3.60 y 3.54 respectivamente.

En el resto de centros educativos el DO48C (en este centro se da más importancia a las reuniones y el trabajo de grupos informales y comisiones temporales que en las reuniones formales, por ejemplo, del claustro, de ciclo, de seminario o de etapa) y el DO43C (en este centro las relaciones entre profesorado y alumnado tienden a ser próximas y democráticas) son los que muestran una puntuación más baja, con un 1.99 y un 2.02 respectivamente. Por otro lado, los ítems que han obtenido una puntuación más alta son, respectivamente, el DO32L (el equipo directivo sabe cómo inspirar y estimular el profesorado), con un 3.32, y el DO19M (las prioridades y



maneras de ver el trabajo siempre se proponen desde arriba, sin posibilidad de participación) y DO4CC (Estamos convencidos/as que el desarrollo profesional no tiene fin), con 3.20 puntos.

En un análisis más pormenorizado, se observó que los ítems en los que se daban diferencias estadísticamente más significativas entre las dos fases son los siguientes:

La mayor diferencia de medias entre las dos fases se encuentra en el ítem DO31C referente a que en los centros los horarios se establecen para todo el curso y no pueden modificarse por trimestres o por ciertos períodos temporales ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.04$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.36$ ) y en el ítem DO37C respecto a que la duración de las sesiones de clase se dan siempre independientemente de la asignatura en el centro ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.35$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.44$ ). Existen claras diferencias significativas también en otros ítems, como en el ítem DO1H ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.95$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.60$ ), el ítem DO13E ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.54$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.40$ ), el DO17L ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.84$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.52$ ), el DO20A ( $\bar{x}_{\text{primerafase}}=2.90$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.50$ ), el DO23H ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.43$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.12$ ), el DO40A ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.66$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.40$ ), el DO43C ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.03$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.48$ ), el DO46E ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.55$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=2.04$ ), el DO61E ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.28$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=2.80$ ) y el DO 62A ( $\bar{x}_{\text{otroscentros}}=2.46$ ;  $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=3.04$ ).

Por último se procederá a realizar una comparativa entre los centros de la muestra y observar posibles diferencias entre ellos. Se observa que dos centros (el 13 y el 14) presentan un bajo desarrollo organizacional y otros tres centros (el 1, 2 y 3) junto a la cooperativa de profesores presentan un alto desarrollo organizacional. Con los resultados obtenidos se puede establecer una clasificación o tipología de centros en función de su grado de desarrollo organizacional, de la misma manera se puede relacionar la cooperativa de profesores en relación a otra tipología de centros en función de sus diferencias a nivel de desarrollo organizacional. Se han establecido diferentes rangos en función de los percentiles del desarrollo organizativo obtenido con la muestra total del profesorado, de esta manera se consideran centros de desarrollo organizacional muy alto (los que tienen una media superior a 2.90), centros con desarrollo organizativo alto (entre 2.90 y 2.73), medio (entre 2.73 y 2.54) y bajo (medias menores de 2.54).

Para introducir el análisis más detallado por cada centro empezaremos exponiendo las siguientes tablas donde aparecen las medias de cada centro por cada una de las dimensiones que surgen de cada cuestionario. Una vez más presentamos remarcadas aquellas las que, al compararlas con las medias de los otros centros, resultan

ser significativamente diferentes. Para saber si estas diferencias son estadísticamente significativas respecto a las medias globales, hemos sombreado aquellas celdas donde aparecen aquellas medias que cumplen esta condición.

**Tabla 27**

*Diferencias en el desarrollo organizacional total según número de centro*

	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>D.T.</b>
<b>Centro 1</b>	2.93	15	.199
<b>Centro 2</b>	2.92	26	.224
<b>Centro 3</b>	2.91	37	.299
<b>Centro 4</b>	2.58	31	.224
<b>Centro 5</b>	2.68	23	.201
<b>Centro 6</b>	2.81	25	.264
<b>Centro 7</b>	2.70	32	.212
<b>Centro 8</b>	2.55	39	.244
<b>Centro 9</b>	2.71	25	.185
<b>Centro 10</b>	2.83	6	.205
<b>Centro 11</b>	2.55	10	.296
<b>Centro 12</b>	2.70	19	.324
<b>Centro 13</b>	2.52	7	.260
<b>Centro 14</b>	2.49	11	.384
<b>Cooperativa</b>	<b>3.01</b>	25	.279
<b>Total</b>	2.74	331	.294

Con estos datos remarcados, podemos enfocar la tabla en dos sentidos. O bien partiendo desde el punto de vista del centro en el que debemos fijarnos en aquellas celdas resaltadas y compararlas con las totales. Por ejemplo, en el centro 1 encontramos que las puntuaciones en todas las dimensiones son significativamente diferentes al resto de los centros pero tanto el global como la dimensión "cultura institucional" y "estructura", no son lo suficientemente diferentes de la media global como para poder decir que esta distinción lo es significativamente.

El desarrollo organizacional global presenta diferencias significativas a nivel global, en relación a las medias globales obtenidas por cada dimensión en los centros 2, 4, 8 y la cooperativa.

A continuación analizamos cuáles son los centros que presentan diferencias significativas en las diferentes dimensiones del nivel de Desarrollo Organizacional:

- **Historia Institucional:** En esta dimensión presentan diferencias significativas los centros 1, 2, 4, 5 y la cooperativa.
- **Cultura Institucional:** Los centros 2, 4, 5, 7, 8, 9 y la cooperativa presentan diferencias significativas en esta dimensión, en relación a la media global que ésta obtiene.

- Liderazgo Transformacional: Los centros 1, 2, 4, 6, 11 y la cooperativa presentan diferencias significativas respecto a la media global en esta dimensión.
- Cultura colaborativa: En esta dimensión los centros 1, 2, 4, 5, 7, 8 y la cooperativa presentan diferencias significativas.
- Misión y Visión: Presentan diferencias significativas en relación a este dimensión los centros 1, 2, 4, 8 y la cooperativa.
- Estructura participativa: Los centros 2, 3, 4, 8 y 11 presentan diferencias significativas en cuanto a esta dimensión en particular.
- Aprendizaje organizativo: Esta dimensión presenta diferencias significativas en los centros 1, 2, 3, 8, 11, 12 y la cooperativa.

**Tabla 28**

*Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional según número de centro*

	HI	CI	L	CC	MV	EP	AO	DORG
<b>Centro 1</b>	2.87	2.62	3.10	<b>3.22</b>	3.09	2.90	<b>3.14</b>	2.94
<b>Centro 2</b>	2.83	2.88	3.20	3.10	3.10	<b>3.03</b>	2.98	2.97
<b>Centro 3</b>	2.95	2.53	3.01	2.94	<b>3.11</b>	2.91	2.86	2.81
<b>Centro 4</b>	2.26	2.38	2.75	2.59	2.60	2.42	2.59	2.54
<b>Centro 5</b>	2.56	2.39	2.98	2.77	2.84	2.64	2.70	2.71
<b>Centro 6</b>	2.81	2.46	3.32	2.76	2.91	2.67	2.75	2.81
<b>Centro 7</b>	2.72	2.36	3.00	2.53	2.86	2.64	2.65	2.70
<b>Centro 8</b>	2.57	2.25	2.83	2.33	2.55	2.27	2.48	2.53
<b>Centro 9</b>	2.52	2.75	2.93	2.85	2.89	2.59	2.59	2.79
<b>Centro 10</b>	2.80	2.59	3.30	2.90	2.92	2.65	2.77	2.86
<b>Centro 11</b>	2.42	2.53	2.89	2.54	2.85	2.18	2.42	2.58
<b>Centro 12</b>	2.63	2.47	2.65	2.71	2.93	2.71	2.55	2.70
<b>Centro 13</b>	2.28	2.13	2.57	2.38	2.46	2.53	2.45	2.23
<b>Centro 14</b>	2.46	2.11	2.818	2.60	2.60	2.50	2.44	2.61
<b>Centro 15</b>	<b>3.06</b>	<b>3.06</b>	<b>3.32</b>	2.90	2.98	2.76	3.03	<b>3.01</b>
<b>Total</b>	2.66	2.47	2.99	2.72	2.86	2.66	2.68	2.71

**Leyenda:** HI=Historia Institucional; CI=Cultura Institucional; L=Liderazgo; CC= Cultura de centro; MV=Misión/Visión; EP=Estructuras Participativas; AO=Aprendizaje Organizativo; DORG=Desarrollo Organizacional

En los siguientes apartados se analizan cuáles han sido los resultados obtenidos para cada ítem y por cada dimensión del cuestionario dirigido a conocer cuál es el desarrollo organizacional de los centros que forman parte de la muestra y que diferencias significativas se establecen entre la cooperativa de profesores y el resto de centros investigados. En los cuadros se puede comprobar cuál es la frecuencia (mostrada en porcentajes) de cada ítem que compone este cuestionario, así como la media de éste y la desviación típica que se ha producido. Cabe decir que los valores que se encuentran en las cuestiones marcadas con un asterisco han sido previamente

recodificadas, o sea, el resultado que se muestra en la tabla es el equivalente al que obtendríamos si la pregunta hubiera sido formulada en positivo. En este sentido, la media que encontramos en la quinta columna también se ha realizado partiendo de la recodificación previa de las cuestiones marcadas con un asterisco. En cuanto a las casillas de resultados que han sido sombreadas, indican cuál es la opción que ha obtenido mayor puntuación para cada uno de los ítems formulados en el cuestionario.

## 2.1. Historia Institucional

La dimensión historia institucional presenta diferencias significativas ( $t = -5.209$  y  $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 29**  
*Dimensión Historia Institucional diferencias entre centros*

Historia institucional					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	<b>3.06</b>	.355	306	2.68	.350

La dimensión historia institucional está compuesta por cinco. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado, menos el ítem DO30H.

**Tabla 30**  
*Dimensión Historia Institucional diferencias de ítems entre centros*

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>DO1H</b>	1.2	18.1	<b>66.1</b>	14.6	254	2.90	0.6	0.0	4.3	30.4	<b>65.2</b>	23	<b>3.6</b>	.583	.000*
<b>DO8H</b>	2.7	34.2	<b>51.8</b>	11.3	257	2.72	0.697	4.2	25.0	<b>50.0</b>	20.8	24	2.87	.797	.354
<b>DO15H</b>	2.3	23.7	<b>59.5</b>	14.4	257	2.86	0.676	0.0	12.0	40.0	<b>48.0</b>	25	<b>3.36</b>	.700	.002*
<b>DO23H</b>	8.6	<b>47.7</b>	36.2	7.4	243	2.42	0.753	8.0	16.0	32.0	<b>44.0</b>	25	<b>3.12</b>	.971	.002*
<b>DO30H</b>	6.5	<b>46.2</b>	44.3	3.1	262	2.44	0.662	12.5	37.5	<b>50.0</b>	0.0	24	2.37	.710	.675

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

El ítem DO1H (en estos 10 años hemos pasado de tratar temas o problemas de forma repetitiva a plantear problemas originales y retos nuevos para nuestro centro) presenta diferencias muy significativas ( $p < .001$ ) entre las dos fases, seguido del ítem DO15H (en estos 10 años en este centro se han establecido procedimientos de almacenamiento y difusión de la información para que los logros de los grupos de formación e innovación puedan ser utilizados por el resto de los miembros de la institución) y por último también el ítem DO23H (en estos últimos 10 años en el centro se han abordado problemas de formación e innovación que han servido para mejorar aspectos concretos de nuestra forma de enseñar pero no se han producido cambios

sustanciales en las aulas: organizativos, metodológicos o de evaluación) presenta significativas diferencias.

Por el contrario los ítems DO8 (en estos 10 años hemos pasado de abordar problemas generales, organizativos e Institucionales, a centrarnos en el currículum y el aprendizaje concreto de los alumnos) y DO30 (en este centro, las rutinas y procedimientos de trabajo están muy asentados y existe una cultura bastante generalizada de no cuestionar los supuestos sobre los que se asientan) no son estadísticamente significativos.

## 2.2. Cultura Institucional

La dimensión cultura institucional presenta diferencias significativas ( $t = -8.489$  y  $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 31**  
Dimensión Cultura Institucional diferencias entre centros

Cultura Institucional					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	<b>3.06</b>	.321	306	2.49	.289

Dimensión compuesta por once ítems. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado.

**Tabla 32**  
Ítems de la dimensión Cultura Institucional diferencias entre centros

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							Desv. Tip.	t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	Media	Desv. Tip.	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	Media			
<b>DO2C</b>	2.5	20.1	<b>65.6</b>	11.8	279	2.90	.600	0.0	12.0	<b>56.0</b>	32.0	25	3.20	.645	.020	
<b>DO9C</b>	1.7	21.6	<b>61.1</b>	15.5	296	2.91	.657	0.0	4.2	<b>62.5</b>	33.3	24	<b>3.29</b>	.550	.003*	
<b>DO16C</b>	5.5	40.7	<b>49.0</b>	4.8	290	2.53	.676	0.0	40.0	<b>48.0</b>	12.0	25	2.72	.678	.192	
<b>DO24C</b>	13.9	<b>50.6</b>	29.0	6.6	259	2.28	.784	8.7	26.1	<b>52.2</b>	13.0	23	2.69	.822	.028	
<b>DO31C</b>	32.2	<b>38.1</b>	23.4	6.2	273	2.04	.899	4.0	12.0	28.0	<b>56.0</b>	25	<b>3.36</b>	.860	.000*	
<b>DO37C</b>	24.1	<b>32.0</b>	28.8	15.1	278	2.35	1.007	4.0	4.0	36.0	<b>56.0</b>	25	<b>3.44</b>	.768	.000*	
<b>DO43C</b>	23.0	<b>57.7</b>	13.2	6.0	265	2.02	.778	0.0	0.0	<b>52.0</b>	48.0	25	<b>3.48</b>	.509	.000*	
<b>DO48C</b>	23.6	<b>57.1</b>	16.4	2.9	275	1.99	.72	18.2	31.8	<b>45.5</b>	4.5	22	2.36	.847	.020	
<b>DO52C</b>	0.7	10.7	<b>65.9</b>	22.8	290	3.11	.593	0.0	4.2	<b>66.7</b>	29.2	24	3.25	.531	.220	
<b>DO57C</b>	4.2	24.7	<b>56.1</b>	15.0	287	2.82	.730	0.0	20.0	<b>60.0</b>	20.0	25	3.00	.645	.193	
<b>DO63C</b>	5.6	43.0	<b>45.8</b>	5.6	284	2.51	.691	0.0	24.0	<b>64.0</b>	12.0	25	2.88	.600	.007	

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

Los siguientes ítems presentan diferencias muy significativas ( $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros, el ítem DO43C (en este centro las relaciones entre profesores y alumnos tienden a ser democráticas y cercanas), el ítem DO31C (en este centro los horarios se establecen para todo el curso y no pueden

modificarse por trimestres o por ciertos períodos temporales) y el ítem DO37C (en este centro las sesiones de clase son siempre de la misma duración independientemente de la asignatura). Menos significativa ( $p < .005$ ) es la diferencia para el ítem DO9C (en este centro las normas de trabajo en el aula y en el centro están claramente establecidas y aceptadas).

El resto de ítems de esta dimensión no son significativos cuando comparamos los centros educativos, como es el caso del ítem DO2C (en este centro existe una idea compartida de lo que es el centro, todo el mundo sabe cuál es su finalidad y la función educativa que cubre), el DO16C (en nuestro centro, los profesores compartimos una misma visión de las necesidades de los alumnos y de su aprendizaje), el DO24C (en este centro las normas y criterios de agrupamiento de los alumnos están firmemente establecidos y solamente se modifican en situaciones excepcionales), el DO48H (en este centro se le da más importancia a las reuniones y el trabajo de los grupos informales y comisiones que a las reuniones formales, por ejemplo, del claustro, ciclo, o etapa), el DO52C (en ese centro el equipo directivo y en general todas las personas que coordinan cualquier grupo de trabajo tratan de implicar y hacer participar a las personas más que de imponer sus decisiones), el DO57C (en este centro se consulta mucho y se comparten las decisiones importantes) y el DO63C (en este centro se habla mucho y todos los miembros comparten una idea bastante parecida de los principales retos y de lo que hay que hacer).

### 2.3. Liderazgo Transformacional

La dimensión liderazgo transformacional presenta diferencias significativas ( $t = -4.666$  y  $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 33**  
*Dimensión Liderazgo Transformacional diferencias entre centros*

Liderazgo Transformacional					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	3.32	.355	306	2.98	.394

Dimensión compuesta por once ítems. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado.

**Tabla 34**

*Ítems de la dimensión Liderazgo Transformacional diferencias entre centros.*

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>DO3L</b>	0.0	9.3	<b>57.9</b>	32.8	290	3.23	.606	0.0	4.0	24.0	<b>72.0</b>	25	<b>3.68</b>	.556	.001*
<b>DO10L</b>	1.8	14.2	<b>57.8</b>	26.2	282	3.09	.685	0.0	0.0	45.8	<b>54.2</b>	24	<b>3.54</b>	.508	.000*
<b>DO17L</b>	3.5	21.9	<b>61.5</b>	13.2	288	2.84	.683	0.0	0.0	48.0	<b>52.0</b>	25	<b>3.52</b>	.509	.000*
<b>DO25L</b>	2.6	12.1	<b>59.6</b>	25.7	272	3.08	.697	4.5	4.5	<b>54.5</b>	36.4	22	3.22	.751	.397
<b>DO32L</b>	4.3	35.2	<b>54.9</b>	5.5	253	2.62	.668	0.0	13.0	<b>69.6</b>	17.4	23	<b>3.04</b>	.562	.002*
<b>DO38L</b>	1.5	16.5	<b>60.2</b>	21.8	266	3.02	.667	0.0	4.3	<b>60.9</b>	34.8	23	3.30	.558	.030
<b>DO44L</b>	2.2	11.5	<b>68.7</b>	17.6	278	3.02	.615	0.0	12.0	<b>72.0</b>	16.0	25	3.04	.538	.848
<b>DO49L</b>	2.1	20.6	<b>64.4</b>	12.8	281	2.88	.638	0.0	8.7	<b>69.6</b>	21.7	23	3.13	.548	.046
<b>DO53L</b>	2.9	18.6	<b>65.7</b>	12.8	274	2.88	.647	0.0	0.0	<b>66.7</b>	33.3	24	<b>3.33</b>	.481	.000*
<b>DO58L</b>	1.7	14.3	<b>63.1</b>	20.9	287	3.03	.654	0.0	4.0	<b>56.0</b>	40.0	25	3.36	.568	.010
<b>DO64L</b>	1.6	11.5	<b>66.3</b>	20.6	252	3.06	.619	0.0	4.0	<b>48.0</b>	48.0	25	<b>3.44</b>	.583	.004*

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

Los siguientes ítems presentan diferencias muy significativas ( $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros, el ítem DO10L (El equipo directivo dedica mucho tiempo y esfuerzo a alcanzar acuerdos sobre las metas y prioridades del centro), el ítem DO17L (El equipo directivo se preocupa y transmite esa preocupación al resto de profesores/as cuando se trata de mejorar los resultados de todos los alumnos/as) y el ítem DO53L (Normalmente el Director/a suele delegar en otras personas la coordinación y gestión de estructuras de aprendizaje y participación y les deja autonomía para hacer y deshacer). Presentan diferencias significativas también el ítem DO3L (El equipo directivo trabaja por crear una visión de futuro del centro y extenderla entre sus compañeros/as), el ítem DO32L (El equipo directivo sabe cómo inspirar y estimular a cada profesor/a), y el ítem DO64L (El Equipo Directivo mantiene muy buenas relaciones con la propia administración educativa y con otras administraciones y tiene establecida una clara política de recursos que defiende hábilmente ante la administración). Menos significativa ( $p < .005$ ) es la diferencia para el ítem DO38L (El equipo directivo es un buen modelo para el resto de profesores), el ítem DO49L (El equipo directivo se preocupa de generar en el centro una cultura de aprendizaje y desarrollo profesional permanente) y el ítem DO58L (Los profesores/as se sienten totalmente respaldados/as en su trabajo por parte del director/a y su equipo y totalmente responsables de sus decisiones).

El resto de ítems de esta dimensión no son significativos cuando comparamos los centros educativos, como es el caso del ítem DO25L (El equipo directivo es considerado con las circunstancias de cada profesor/a), el DO44L (El equipo directivo se preocupa de crear las estructuras de participación y aprendizaje necesarias y de aportar los espacios y tiempos necesarios) y el DO64L (El Equipo Directivo mantiene

muy buenas relaciones con la propia administración educativa y con otras administraciones y tiene establecida una clara política de recursos que defiende hábilmente ante la administración).

## 2.4. Cultura Colaborativa

La dimensión cultura colaborativa presenta diferencias significativas ( $t = -3.519$  y  $p < .005$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 35**  
*Dimensión Cultura Colaborativa diferencias entre centros*

Cultura Colaborativa					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	<b>2.90</b>	.242	306	2.71	.377

Dimensión compuesta por doce ítems. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado menos los ítems DO65CC y DO68CC. El ítem DO4CC obtiene el mismo valor.

**Tabla 36**  
*Ítems de la dimensión cultura de centro diferencias entre centros*

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>DO4CC</b>	0.0	14.4	<b>51.4</b>	34.2	284	3.2	.671	4.2	25.0	16.7	<b>54.2</b>	24	3.20	.977	.940
<b>DO11CC</b>	2.3	12.9	<b>59.3</b>	25.5	302	3.08	.687	0.0	12.0	32.0	<b>56.0</b>	25	3.44	.711	.021
<b>DO18CC</b>	6.9	<b>43.8</b>	41.0	8.3	290	2.51	.745	4.2	33.3	<b>58.3</b>	4.2	24	2.62	.640	.403
<b>DO26CC</b>	3.7	25.8	<b>61.6</b>	8.9	271	2.76	.661	0.0	8.7	<b>65.2</b>	26.1	23	3.17	.576	.003*
<b>DO33CC</b>	3.3	13.8	<b>56.0</b>	26.9	275	3.07	.732	0.0	4.0	<b>72.0</b>	24.0	25	3.20	.500	.227
<b>DO39CC</b>	1.7	22.7	<b>64.0</b>	11.5	286	2.85	.626	0.0	12.5	<b>54.2</b>	33.3	24	3.20	.658	.017
<b>DO45CC</b>	3.1	19.5	<b>63.5</b>	14.0	293	2.88	.667	0.0	4.0	<b>64.0</b>	32.0	25	3.28	.541	.002*
<b>DO50CC</b>	11.8	<b>47.1</b>	35.7	5.4	280	2.35	.756	8.3	25.0	<b>45.8</b>	20.8	24	2.79	.883	.024
<b>DO54CC</b>	5.8	40.5	<b>42.3</b>	11.3	274	2.59	.766	0.0	20.0	<b>56.0</b>	24.0	25	3.04	.675	.004
<b>DO59CC</b>	17.9	<b>56.8</b>	21.4	3.9	285	2.11	.733	8.0	<b>48.0</b>	36.0	8.0	25	2.44	.768	.050
<b>DO65CC</b>	5.3	36.7	<b>49.2</b>	8.7	264	2.61	.721	20.0	<b>48.0</b>	28.0	4.0	25	2.16	.800	.011
<b>DO68CC</b>	3.8	<b>48.1</b>	37.0	11.1	262	2.55	.743	16.0	<b>44.0</b>	40.0	0.0	25	2.24	.723	.048

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

Los ítems que presentan diferencias muy significativas ( $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros son el ítem DO26CC (En este centro hay muchas ocasiones informales de compartir ideas y materiales), el ítem DO45CC (En este centro se anima a que la gente discuta abiertamente las dificultades y se busquen soluciones entre todos) y el ítem DO54CC (En este centro las relaciones personales y el aprendizaje profesional se vive de forma básicamente individualizada; son relativamente escasos e improbables la aparición de grupos informales de trabajo sobre problemas comunes).



El ítem DO11CC (En este centro tienes la sensación de no estar trabajando solo. Siempre que necesitas algo hay alguien detrás), el ítem DO39CC (En este centro los grupos de trabajo tienen disposición para afrontar nuevas metas), el ítem DO50CC (En este centro los éxitos y fracaso de uno son los éxitos y fracasos de todos), el ítem DO65CC (En este centro, los profesores se identifican básicamente con el subgrupo al que pertenecen y sus maneras propias de pensar y enseñar. No se comparte una visión común del centro como conjunto) y el ítem DO68CC (En este centro, la organización escolar está básicamente determinada por la estructura disciplinar que se comparte. Es rara la creación de estructuras y contextos que promuevan el trabajo conjunto entre unos y otros) son también significativos ( $p < .005$ ).

El resto de ítems de esta dimensión no son significativos cuando comparamos los centros educativos, como es el caso del ítem DO4CC (En este centro estamos convencidos/as de que el desarrollo profesional no tiene fin), el DO18CC (En este centro, los compañeros te dicen con honestidad lo que piensan sobre tu trabajo y el suyo), el DO33CC (En los grupos de trabajo de este centro, uno se siente libre para expresar sus ideas y hay un profundo respeto por tus opiniones) y el DO59CC (En este centro las formas de trabajo más común suelen ser en grupos estables y aislados siendo ocasionales y forzados los grupos entre miembros de diferentes ciclos y etapas y/o los grupos informales de trabajo).

## 2.5. Misión y Visión

La dimensión Misión y Visión no presenta diferencias estadísticamente significativas entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 37**

*Dimensión Misión y Visión diferencias entre centros.*

Misión y Visión					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	2.98	.468	306	2.85	.417

Dimensión compuesta por cinco ítems. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado.

Ninguno de los ítems de esta dimensión presenta diferencias significativas. El ítem DO27M (En este centro compartimos una idea bastante clara sobre las necesidades

de nuestros alumnos/as y las respuestas educativas que debemos darles) es el que presenta mayores diferencias. Seguido ya de lejos por el ítem DO12H (Las Prioridades y formas de ver el trabajo se elaboran a partir de los problemas prácticos más urgentes y con participación de todos) y por último también el ítem DO23H (en estos últimos 10 años en el centro se han abordado problemas de formación e innovación que han servido para mejorar aspectos concretos de nuestra forma de enseñar pero no se han producido cambios sustanciales en las aulas: organizativos, metodológicos o de evaluación).

**Tabla 38**  
Ítems de la dimensión misión y visión, diferencias entre centros.

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>DO5M</b>	4.1	22.3	<b>59.5</b>	14.1	291	2.84	.710	8.0	20.0	<b>48.0</b>	24.0	25	2.88	.881	.806
<b>DO12M</b>	2.1	25.7	<b>62.2</b>	10.1	288	2.80	.635	0.0	24.0	<b>56.0</b>	20.0	25	2.96	.675	.270
<b>DO19M</b>	0.3	11.9	<b>54.9</b>	32.9	295	3.20	.649	0.0	8.0	<b>56.0</b>	36.0	25	3.28	.613	.555
<b>DO27M</b>	2.2	31.4	<b>56.9</b>	9.5	274	2.74	.655	0.0	12.0	<b>76.0</b>	12.0	25	3.00	.500	.052
<b>DO34M</b>	3.4	36.3	<b>48.3</b>	12.0	267	2.69	.723	0.0	25.0	<b>70.8</b>	4.2	24	2.79	.508	.371

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

Por el contrario obtienen muy pocas diferencias los ítems DO5M (Los documentos institucionales son instrumentos elaborados de forma participativa y son instrumentos prácticos que orientan el trabajo diario), el ítem DO19M (Las Prioridades y formas de ver el trabajo siempre se proponen “desde arriba” sin posibilidad de participación) y el ítem DO34M (Todos los inicios de curso solemos emplear un tiempo de reflexión a clarificar entre nosotros/as la forma de trabajar con los alumnos/as).

## 2.6. Estructura Participativa

La dimensión cultura colaborativa tampoco presenta diferencias estadísticamente significativas entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 39**  
Dimensión Estructura Participativa diferencias entre centros

Estructura Participativa					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	2.76	.350	306	2.64	.347

Dimensión compuesta por trece ítems. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado menos los ítems DO21E, DO28E, DO35E, DO41E, DO46E y DO51E.

**Tabla 40**

*Ítems de la dimensión estructura participativa diferencias entre centros*

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>DO6E</b>	5.8	20.8	<b>47.1</b>	26.3	293	2.94	.838	4.0	20.0	<b>40.0</b>	36.0	25	3.08	.862	.437
<b>DO13E</b>	6.5	<b>42.8</b>	40.6	10.1	278	2.54	.762	0.0	8.0	44.0	<b>48.0</b>	25	<b>3.40</b>	.645	.000*
<b>DO21E</b>	4.8	25.1	<b>60.5</b>	9.6	271	2.75	.691	4.0	40.0	<b>48.0</b>	8.0	25	2.60	.707	.321
<b>DO28E</b>	7.4	37.8	<b>45.6</b>	9.3	270	2.57	.762	4.2	<b>54.2</b>	37.5	4.2	24	2.41	.653	.297
<b>DO35E</b>	7.3	16,8	<b>47.6</b>	28.2	273	2.97	.863	0.0	24.0	<b>60.0</b>	16.0	25	2.92	.640	.736
<b>DO41E</b>	15.0	<b>49,3</b>	29.7	5.9	286	2.27	.785	24.0	<b>52.0</b>	24.0	0.0	25	2.00	.707	.085
<b>DO46E</b>	12.3	30.6	<b>45.8</b>	11.3	284	2.56	.849	4.0	28.0	<b>52.0</b>	16.0	25	2.04	.888	.009
<b>DO51E</b>	1.7	13.1	<b>68.2</b>	17.0	289	3	.610	4.0	20.0	<b>68.0</b>	8.0	25	2.80	.645	.139
<b>DO55E</b>	5.2	22.6	60.6	11.5	287	2.78	.711	0.0	24.0	<b>60.0</b>	16.0	25	2.92	.640	.321
<b>DO61E</b>	11.2	54.3	29.6	4.9	267	2.28	.725	4.0	28.0	<b>52.0</b>	16.0	25	<b>2.80</b>	.763	.003*
<b>DO66E</b>	13.0	43.7	39.8	3.4	261	2.34	.745	9.1	31.8	<b>45.5</b>	13.6	22	2.63	.847	.122
<b>DO69E</b>	4.2	30.3	56.4	9.1	287	2.7	.689	0.0	16.0	<b>56.0</b>	28.0	25	3.12	.665	.006
<b>DO71E</b>	5.6	30.6	55.6	8.2	268	2.66	.708	0.0	12.0	<b>60.0</b>	28.0	25	<b>3.16</b>	.624	.001*

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

Los ítems que presentan diferencias muy significativas (p<.001) entre la cooperativa de profesores y los otros centros son el ítem DO13E (En este centro es bastante frecuente encontrar a un grupo de voluntarios trabajando informalmente (\*) sobre un problema), el ítem DO71E (Este centro tiene cierta incapacidad para facilitar la divulgación y uso entre todos los profesores/as del conocimiento y destrezas prácticas acumuladas con el tiempo y localizadas en personas y grupos concretos), el ítem DO61E (En este centro hay grupos de profesores de distintos departamentos que se reúnen y tratan de hacer un tratamiento interdisciplinar del currículum), el ítem DO69E (En este centro tenemos la sensación de estar perfectamente informados sobre todo lo que pasa en el centro y de participar en todas las decisiones importantes) y el ítem DO46E (En este centro en ocasiones los profesores suelen trabajar juntos dentro de una misma aula y con un mismo grupo de alumnos).

El resto de ítems de esta dimensión no son significativos cuando comparamos los centros educativos, siendo los casos menos significativos el ítem DO35E (En este centro disponemos de cierta cantidad de tiempo para actividades de formación del equipo de profesores), el DO6E (En este centro solemos realizar encuentros cortos de planificación semanal), el DO21E (En nuestro centro los horarios se diseñan con bastante flexibilidad en función de las necesidades de grupos de alumnos), el DO55E (En este centro ocasionalmente se organizan grupos entre profesores de distintos niveles, ciclos o etapas para distintas tareas), el DO28E (En este centro los horarios son bastante creativos diseñando unidades temporales adaptadas a las actividades y a las necesidades de alumnos y profesores), el DO51E (En este centro a veces se consigue tiempos de preparación en común para planificar actividades conjuntas), el DO66E

(Algunos profesores suelen impartir la enseñanza en equipo) y el DO41E (Los tiempos de formación dentro del horario suelen resultar suficientes para atender las necesidades del profesorado).

## 2.7. Aprendizaje Organizativo

La dimensión Aprendizaje Organizativo presenta diferencias significativas ( $t = 4.888$  y  $p < .005$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros investigados.

**Tabla 41**  
*Dimensión Aprendizaje Organizativo diferencias entre centros*

Aprendizaje Organizativo					
Cooperativa profesores			Otros centros		
N	Media	Desv. Tip.	N	Media	Desv. Tip.
25	<b>3.03</b>	.342	306	2.68	.27741

Dimensión compuesta por catorce ítems. Todas las medias de los ítems son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado menos el ítem DO7A.

**Tabla 42**  
*Ítems de la dimensión estructura participativa diferencias entre centros*

	Centros de diversas tipologías organizativas							Cooperativa de trabajo asociado							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>DO7A</b>	3.4	38.2	<b>51.0</b>	7.4	296	2.62	.672	0.0	47.8	<b>52.2</b>	0.0	23	2.52	.510	.370
<b>DO14A</b>	2.7	10.1	<b>66.9</b>	20.3	296	3.05	.641	0.0	16.0	<b>52.0</b>	32.0	25	3.16	.687	.436
<b>DO20A</b>	0.0	19.0	<b>71.4</b>	9.5	273	2.9	.527	0.0	0.0	50.0	<b>50.0</b>	24	<b>3.50</b>	.510	.000*
<b>DO22A</b>	2.9	12.5	<b>63.2</b>	21.3	272	3.03	.676	0.0	16.0	40.0	<b>44.0</b>	25	3.28	.737	.079
<b>DO29A</b>	6.6	<b>56.0</b>	32.8	4.6	259	2.36	.674	0.0	25.0	<b>66.7</b>	8.3	24	<b>2.83</b>	.564	.001*
<b>DO36A</b>	14.9	<b>41.5</b>	30.7	12.9	241	2.41	.896	8.7	26.1	<b>52.2</b>	13.0	23	2.69	.822	.132
<b>DO40A</b>	4.1	35.9	<b>50.4</b>	9.6	270	2.66	.708	0.0	4.0	<b>52.0</b>	44.0	25	<b>3.40</b>	.577	.000*
<b>DO42A</b>	2.6	22.8	<b>59.0</b>	15.7	268	2.88	.690	0.0	20.0	<b>48.0</b>	32.0	25	3.12	.725	.119
<b>DO47A</b>	5.6	34.8	<b>52.8</b>	6.7	267	2.61	.698	4.0	28.0	<b>52.0</b>	16.0	25	2.80	.763	.233
<b>DO56A</b>	11.5	<b>54.1</b>	30.7	3.7	270	2.27	.708	0.0	44.0	<b>48.0</b>	8.0	25	2.64	.637	.009
<b>DO60A</b>	1.1	25.0	<b>63.2</b>	10.7	272	2.83	.612	0.0	4.0	<b>60.0</b>	36.0	25	<b>3.32</b>	.556	.000*
<b>DO62A</b>	6.6	<b>48.4</b>	38.0	7.0	258	2.45	.722	0.0	12.0	<b>72.0</b>	16.0	25	<b>3.04</b>	.538	.000*
<b>DO67A</b>	1.9	21.1	<b>57.9</b>	19.2	261	2.94	.691	0.0	8.3	<b>58.3</b>	33.3	24	3.25	.607	.026
<b>DO70A</b>	6.7	38.7	<b>46.5</b>	8.2	269	2.56	.739	0.0	29.2	<b>54.2</b>	16.7	24	2.87	.679	.040

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

Los ítems que presentan diferencias muy significativas ( $p < .001$ ) entre la cooperativa de profesores y los otros centros son el ítem DO20A (Nuestro centro reconoce fácilmente lo que está haciendo bien y pone especial cuidado en seguir haciéndolo), el ítem DO40A (Este centro tiene una especial habilidad para reconocer las buenas ideas y las buenas prácticas externas y su potencial utilidad para la mejora interna), el ítem DO60A (Este centro se caracteriza por estar bien relacionado externamente y ofrecer al profesorado información diversa y actualizada que estimula su actitud innovadora), el ítem DO62A (Este centro se caracteriza por tener un gran repertorio de conocimiento y destrezas prácticas acumulado con el tiempo y localizado

en personas o grupos concretos), el ítem DO29A (En este centro la mayoría de las situaciones de formación y aprendizaje que se han emprendido ha servido para resolver algunos problemas prácticos pero raramente ha cuestionado radicalmente nuestras formas de actuar y pensar) y el ítem DO56A (Este centro se caracteriza por la creación flexible de grupos informales de trabajo según necesidades del profesorado).

El ítem DO67A (Este centro suele adoptar decisiones algo caprichosas sobre programas de formación y aprendizaje a adoptar por el grupo de profesores del centro basadas más en la oportunidad o la presión administrativa que en la valoración reflexiva sobre la utilidad para el centro) y el ítem DO70A (Este centro tiene establecidos de forma clara y consensuada un Plan de formación continua que se ajusta a las necesidades del centro y de cada grupo de profesores y es capaz de ponerlo en práctica de forma flexible) son también significativos ( $p < .005$ ).

El resto de ítems de esta dimensión no son significativos cuando comparamos los centros educativos, como es el caso del ítem DO14A (En este centro se intenta orientar los recursos nuevos y los ya existentes hacia la mejora y la efectividad de los profesores), el DO7A (En este centro, los compañeros te dicen con honestidad lo que piensan sobre tu trabajo y el suyo), el DO47A (En este centro se empieza a planificar las condiciones organizativas (equipos, tiempos, espacios) que permitan la formación y el aprendizaje de grupos de profesores), el DO42A (En este centro la formación y el aprendizaje del profesorado se estimula, todavía en este momento, más “desde fuera” que “desde dentro”) el DO36A (Este centro tiene diseñado un Plan de Aprendizaje colectivo para el profesorado) y el ítem DO22A (En este centro cada vez se tiene más claro por todos que la mejora o el aprendizaje es una cuestión de toda la institución, no de grupos o intereses particulares).

### **3. VARIABILIDAD DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL EN FUNCIÓN DE LA ETAPA EDUCATIVA**

La segunda hipótesis sugiere que los valores de las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional serán más elevado en las primeras etapas educativas (primaria) que en las etapas posteriores (secundaria y bachillerato).

Si se analizan los resultados obtenidos en la cooperativa de trabajo asociado se puede comprobar que el desarrollo organizacional varía significativamente entre las

diferentes etapas educativas, disminuyendo su intensidad en función de que aumentemos de curso escolar. Los resultados más elevados se concentran en primaria. No obstante no se encuentran diferencias significativas.

**Tabla 43**  
*Medias inferenciales tomando como factor la etapa educativa por DO*

	Primaria			Secundaria			t
	Media	N	Desv.	Media	N	Desv.	
<b>Historia Institucional</b>	3.12	8	.319	3.04	17	.377	.583
<b>Cultura Institucional</b>	3.17	8	.229	3.00	17	.350	1.408
<b>Liderazgo</b>	3.32	8	.306	3.32	17	.385	.004
<b>CulturaCentro</b>	2.96	8	.239	2.86	17	.244	.968
<b>Misión Visión</b>	3.19	8	.478	2.88	17	.441	1.561
<b>Estructuras Participativas</b>	2.80	8	.271	2.74	17	.388	.472
<b>Aprendizaje Organizativo</b>	3.22	8	.209	2.93	17	.357	2.547*
<b>Desarrollo Organizacional</b>	3.11	8	.223	2.97	17	.297	1.360

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

Se cumple, si tomamos toda la muestra de profesorado y comparamos las dos etapas educativas, todas las dimensiones del desarrollo organizacional arrojan resultados más elevados en primaria, excepto el liderazgo. Por lo tanto se cumpliría la hipótesis a nivel de la implicación general y en la práctica totalidad de sus dimensiones, exceptuando en el liderazgo y en la historia institucional.

**Tabla 44**  
*Medias inferenciales tomando como factor la etapa educativa por DO con toda la muestra del profesorado*

	Primaria			Secundaria			t
	M	N	DT	M	N	DT	
<b>Historia Institucional</b>	2.72	168	.381	2.69	163	.347	581
<b>Cultura Institucional</b>	2.62	168	.311	2.45	163	.323	4.794**
<b>Liderazgo</b>	2.99	168	.385	3.01	163	.418	-.346
<b>CulturaCentro</b>	2.80	168	.387	2.64	163	.337	3.957**
<b>Misión Visión</b>	2.93	168	.426	2.78	163	.405	3.232*
<b>Estructuras Participativas</b>	2.72	168	.323	2.58	163	.359	3.802**
<b>Aprendizaje Organizativo</b>	2.76	168	.288	2.65	163	.294	3.473**
<b>Desarrollo Organizacional</b>	2.79	168	.293	2.69	163	.287	3.293*

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

La valoración que ha hecho el profesorado respecto a las diferentes dimensiones de Desarrollo Organizacional a nivel global, tomando como variable independiente la etapa educativa del centro, obtiene una puntuación que presenta diferencias significativas a favor de la etapa primaria. Si analizamos las dimensiones por separado, encontramos que las dimensiones más significativas son la cultura institucional, la cultura de centro, el aprendizaje organizativo y las estructuras participativas. Menos significativas son las diferencias existentes respecto a la misión/visión.

Comparando las dos fases de la investigación se confirma que los valores más altos de desarrollo organizacional se dan en la etapa de primaria decreciendo en secundaria en todas sus dimensiones.

**Tabla 45**  
*Medias inferenciales tomando como factor la etapa educativa y la fase de la investigación por DO*

Fase	etapa		HI	CI	L	CC	MV	EP	AO	DORG	
1	primaria	M	2.70	2.59	2.98	2.79	2.92	2.71	2.74	2.78	
		N	160	160	160	160	160	160	160	160	160
		D.T	.373	.288	.382	.392	.420	.326	.273	.287	
	secundaria	M	2.65	2.39	2.97	2.62	2.77	2.56	2.62	2.65	
		N	146	146	146	146	146	146	146	146	146
		D.T	.322	.251	.407	.337	.401	.353	.269	.268	
	Total	M	2.68	2.49	2.98	2.71	2.83	2.64	2.68	2.72	
		N	306	306	306	306	306	306	306	306	306
		D.T	.350	.289	.394	.377	.417	.347	.277	.284	
2	primaria	M	3.12	3.17	3.32	2.96	3.19	2.80	3.22	3.11	
		N	8	8	8	8	8	8	8	8	8
		D.T	.319	.229	.306	.239	.478	.271	.209	.223	
	secundaria	M	3.04	3.00	3.32	2.86	2.84	2.74	2.93	2.97	
		N	17	17	17	17	17	17	17	17	17
		D.T	.377	.350	.385	.244	.441	.388	.357	.297	
	Total	M	3.06	3.06	3.32	2.90	2.98	2.76	3.03	3.01	
		N	25	25	25	25	25	25	25	25	25
		D.T	.355	.321	.355	.242	.468	.350	.342	.279	

**Leyenda:** HI=Historia Institucional; CI=Cultura Institucional; L=Liderazgo; CC= Cultura de centro; MV=Misión/Visión; EP=Estructuras Participativas; AO=Aprendizaje Organizativo; DORG=Desarrollo Organizacional

Se puede concretar aún más añadiéndola titularidad a la etapa educativa constatando que los valores más altos se dan en la cooperativa y en los centros concertados de primaria, los más bajos en los centros públicos de secundaria.

#### 4. VARIABILIDAD DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL SEGÚN LAS CARÁCTERÍSTICAS DEL CENTRO Y DEL PROFESORADO

Una vez descrita la muestra primero y estructurado las puntuaciones en torno a las dimensiones de los diferentes cuestionarios, trabajadas en el punto anterior, estamos en disposición de valorar las diferencias que se producen en las mismas en función de las siguientes variables: Tamaño (entendido como números de líneas), modelo lingüístico, ejercicio de cargo académico, antigüedad en el centro y años de docencia. Este punto lo dedicamos a analizar cuáles son las diferencias que aparecen si aplicamos las correspondientes pruebas estadísticas a la información recogida, tomando como punto de referencia el tamaño del centro.

Podemos observar que a nivel global hay una diferencia significativa a favor de los centros de una línea cuando hablamos del desarrollo organizacional. Podemos observar que todas las dimensiones, excepto la de "cultura institucional" y la de "liderazgo transformacional", presentan diferencias significativas, siendo destacable la diferencia de la dimensión "aprendizaje organizativo", que es de más de .3 puntos.

**Tabla 46**  
*Medias inferenciales tomando como factor el tamaño de centro por DO*

	Tamaño del centro	N	Media	Desviación típ.
<b>Historia institucional</b>	1 línea	15	<b>2.85</b>	.284
	más 1 línea	291	<b>2.66</b>	.350
<b>Cultura Institucional</b>	1 línea	15	2.61	.186
	más 1 línea	291	2.48	.292
<b>Liderazgo transformacional</b>	1 línea	15	3.06	.158
	más 1 línea	291	2.97	.402
<b>Cultura Colaborativa</b>	1 línea	15	<b>3.05</b>	.374
	más 1 línea	291	<b>2.70</b>	.369
<b>Misión/visión</b>	1 línea	15	<b>3.05</b>	.258
	más 1 línea	291	<b>2.84</b>	.421
<b>Estructura participativa</b>	1 línea	15	<b>2.83</b>	.316
	más 1 línea	291	<b>2.63</b>	.367
<b>Aprendizaje organizativo</b>	1 línea	15	<b>3.00</b>	.271
	más 1 línea	291	<b>2.66</b>	.267
<b>DO global</b>	1 línea	15	<b>2.92</b>	.200
	más 1 línea	291	<b>2.70</b>	.286

A continuación se muestran las tablas que nos han de ayudar a determinar si el factor "modelo lingüístico" causa diferencias significativas en las diferentes dimensiones analizadas.

**Tabla 47**  
*Medias inferenciales tomando como factor el modelo lingüístico por DO.*

	Modelo lingüístico	N	Media	Desviación típ.
<b>Historia institucional</b>	un modelo	242	2.66	.356
	modelo doble	64	2.70	.325
<b>Cultura Institucional</b>	un modelo	242	<b>2.52</b>	.295
	modelo doble	64	<b>2.36</b>	.227
<b>Liderazgo transformacional</b>	un modelo	242	2.97	.391
	modelo doble	64	3.00	.406
<b>Cultura Colaborativa</b>	un modelo	242	<b>2.74</b>	.379
	modelo doble	64	<b>2.59</b>	.341
<b>Misión/visión</b>	un modelo	242	<b>2.88</b>	.410
	modelo doble	64	<b>2.72</b>	.422
<b>Estructura participativa</b>	un modelo	242	<b>2.67</b>	.359
	modelo doble	64	<b>2.51</b>	.373
<b>Aprendizaje organizativo</b>	un modelo	242	<b>2.69</b>	.278
	modelo doble	64	<b>2.63</b>	.271
<b>DO global</b>	un modelo	242	<b>2.73</b>	.284
	modelo doble	64	<b>2.64</b>	.282



En el caso de este primer cuestionario volvemos a encontrar que todas las diferencias significativas (cultura institucional, cultura colaborativa, misión / visión, estructura participativa, aprendizaje organizativo y DO global) entre las dos categorías de la variable "modelo lingüístico", lo son en una misma dirección. Obtienen mayor puntuación siempre aquellos centros con un solo modelo.

A continuación nos disponemos a analizar cuáles son las diferencias que se producen cuando analizamos las diferentes dimensiones de los cuestionarios en relación al factor de antigüedad. Cabe decir que la información que se ha utilizado a la hora de elaborar el análisis estadístico ha sido previamente recodificada, respecto a la que es recogida en el cuestionario, para facilitar su interpretación. En este sentido, se ha acabado para delimitar 3 variables para definir la antigüedad. Estas se corresponden a menos de 5 años, que ya existía en el cuestionario, de 5 a 15 años, correspondiente a la unión de las variables 5-10 años y 10-15 años, y finalmente la tercera variable fruto de la unión de 15 -20 años y más de 20 años, que se traduce en la variable más de 15 años.

**Tabla 48**  
*Medias inferenciales tomando como factor la antigüedad por DO*

	<b>Años de docencia</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
<b>Historia institucional</b>	menos de 5	2.72	.033
	de 5 a 15	2.67	.033
	mas de 15	2.66	.027
<b>Cultura Institucional</b>	menos de 5	2.63	.057
	de 5 a 15	2.48	.033
	mas de 15	2.47	.020
<b>Liderazgo transformacional</b>	menos de 5	3.13	.079
	de 5 a 15	2.99	.044
	mas de 15	2.94	.028
<b>Cultura Colaborativa</b>	menos de 5	2.77	.086
	de 5 a 15	2.75	.043
	mas de 15	2.68	.026
<b>Misión/visión</b>	menos de 5	2.93	.087
	de 5 a 15	2.85	.045
	mas de 15	2.83	.029
<b>Estructura participativa</b>	menos de 5	2.66	.077
	de 5 a 15	2.65	.040
	mas de 15	2.62	.026
<b>Aprendizaje organizativo</b>	menos de 5	2.67	.033
	de 5 a 15	2.66	.029
	mas de 15	2.68	.020
<b>DO global</b>	menos de 5	2.79	.034
	de 5 a 15	2.72	.031
	mas de 15	2.70	.020

A nivel global no se presenta una diferencia significativa en cuanto el desarrollo organizacional de los centros en relación a la antigüedad que tienen los docentes de

ejercicio en el mismo. De todas formas si que podemos apreciar diferencias significativas en las dimensiones "Cultura Institucional", "Liderazgo Transformacional", "Estructura Participativa" y "Aprendizaje Organizativo". Como podemos ver, en todos los casos se produce la puntuación más alta en los que tienen menos de cinco años de antigüedad, mientras que las otras dos variables tienen una distribución aleatoria entre las diferentes dimensiones que corresponden al apartado en cuestión. De todos modos, la anomalía en la distribución de las puntuaciones en todas las variables menos una (estructura participativa) sólo nos permite afirmar, después de aplicar la prueba estadística pertinente, que en el caso de esta última variable las diferencias son significativas entre los menos veteranos y el resto. A continuación nos centramos en analizar la influencia que la experiencia docente tiene en nuestras dimensiones. Es necesario que remarcar que antes que ahora hablamos del total de los años que los maestros llevan ejerciendo, no sólo de aquellos que lleva al centro actual.

En este primer cuestionario las pruebas estadísticas no evidencian ninguna diferencia estadísticamente significativa entre las diferentes franjas de edad a ninguna categoría. Sin embargo, podemos ver que a medida que avanza la experiencia docente, la puntuación en este test disminuye gradualmente.

## 5. RELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL

La tercera hipótesis de este trabajo trata de averiguar si existirían relaciones entre las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional.

### 5.1. Relaciones entre las dimensiones

**Tabla 49**  
*Correlaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional*

	HI	CI	L	CC	MV	EP	AO
CI	.450*	1					
L	.532**	.576**	1				
CC	.457*	.672**	.597**	1			
MV	.520**	.619**	.692**	.703**	1		
EP	.277	.464*	.571**	.427*	.647**	1	
AO	.611**	.631**	.694**	.626**	.730**	.651**	1
DORG	.690**	.775**	.836**	.780**	.891**	.731**	.884**

**Leyenda:** HI=Historia Institucional; CI=Cultura Institucional; L=Liderazgo; CC= Cultura de centro; MV=Misión/Visión; EP=Estructuras Participativas; AO=Aprendizaje Organizativo; DORG=Desarrollo Organizacional

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

En la cooperativa de profesores se puede apreciar que existen relaciones positivas entre todas las dimensiones del desarrollo organizacional.

Si se toma la muestra general todavía son más acusadas estas relaciones, aquí sí que son todas significativas. Por lo tanto se puede concluir mencionando que se cumpliría la tercera hipótesis en su totalidad.

**Tabla 50**

*Correlaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional con la muestra completa*

	HI	CI	L	CC	MV	EP	AO
CI	.531**	1					
L	.581**	.534**	1				
CC	.584**	.639**	.637**	1			
MV	.513**	.564**	.642**	.736**	1		
EP	.468**	.476**	.605**	.689**	.630**	1	
AO	.662**	.596**	.667**	.686**	.627**	.648**	1
DORG	.759**	.754**	.827**	.875**	.839**	.792**	.847**

**Leyenda:** HI=Historia Institucional; CI=Cultura Institucional; L=Liderazgo; CC= Cultura de centro; MV=Misión/Visión; EP=Estructuras Participativas; AO=Aprendizaje Organizativo; DORG=Desarrollo Organizacional

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

De acuerdo con los resultados obtenidos el  $R^2$  (el coeficiente de determinación) la mayor variabilidad existente del desarrollo organizacional explicada por otra de sus dimensiones es la del 76.6% de la variabilidad del desarrollo organizacional que está asociada a la cultura de centro. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F= 1079.265$ ,  $\beta=.875$ ,  $p<.001$ ). Es muy alto también el 71.6% de la variabilidad del desarrollo organizacional que depende de la estructura participativa. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F=829.805$ ,  $\beta=.846$ ,  $p<.001$ ). En la misma línea el 70.5% de la variabilidad del desarrollo organizacional está explicada por la misión y visión. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F= 787.272$ ,  $\beta=.840$ ,  $p<.001$ ).

En un segundo nivel el 68.3% de la variabilidad del desarrollo organizacional está esta asociada al liderazgo transformacional. Existe una relación significativa entre

la variable dependiente y la independiente ( $F= 707.426$ ,  $\beta=.826$ ,  $p<.001$ ). También un 62.7% de la variabilidad del desarrollo organizacional depende de la estructura participativa. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F= 553.637$ ,  $\beta=.792$ ,  $p<.001$ ).

Por último señalar que la relación más débil pero sin embargo estadísticamente muy significativa es la que indica que el 57.6% de la variabilidad del desarrollo organizacional está explicada por, depende de, o esta asociada a la historia institucional. Existe una relación estadísticamente significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F=446.688$ ,  $\beta=.891$ ,  $p<.001$ ).

Correlacionan muy alto las dimensiones cultura de centro con las dimensiones misión/visión y estructuras participativas; aprendizaje organizativo con liderazgo, historia institucional y estructuras participativas; y finalmente misión/visión con liderazgo.

## **5.2. Modelo del desarrollo organizacional**

Para elaborar el Modelo del desarrollo organizacional se emplea la metodología de modelación de ecuaciones estructurales SEM, implementada en el paquete AMOS 10, en la modalidad de Análisis Factorial Confirmatorio.

La lógica de este procedimiento confirmatorio consiste en analizar la estructura de covarianza en la base de datos que contiene las 7 variables observadas y tratar de extraer evidencia de validez para afirmar que el modelo de medición coincide con la estructura conceptual postulada por Goikoetxea (2005) en la teoría de dimensionalidad del instrumento. Esto se logra al comparar dos estructuras de covarianza. La primera se denomina la matriz de covarianzas derivada de las variables observadas. La segunda se denomina la matriz de covarianzas reproducida por el modelo.

La noción de modelación de las relaciones estructurales se explica porque la matriz reproducida modela la estructura de relaciones especificada conceptualmente. Es decir, el proceso de modelación reproduce fielmente las relaciones entre las variables latentes y observadas que se declara como hipótesis en el modelo conceptual. En esencia la comparación de las matrices se realiza al someter a prueba la siguiente hipótesis nula:  $H_0: \Sigma = \Sigma(\theta)$ . Donde  $\Sigma$  es la matriz de covarianzas derivada de las

variables observadas, y  $\Sigma(\theta)$  es la matriz de covarianzas reproducida por el modelo hipotético de medición.

En la práctica, el procedimiento de prueba se representa con mayor exactitud bajo la siguiente hipótesis:  $H_0: \Sigma \approx \Sigma(\theta)$ , lo que implica que bajo la hipótesis nula, la matriz derivada aproxima a la matriz reproducida. La noción de aproximación entre estas estructuras es crucial ya que, como se verá más adelante, en realidad estas matrices pueden diferir ligeramente, dentro de límites de tolerancia rigurosamente definidos.

Es muy importante notar que en todo el procedimiento el objetivo fundamental es demostrar que las dos estructuras de covarianza no difieren significativamente entre sí. Es decir, cuando el modelo de medición y la estructura de relaciones en los datos observados ajustan entre sí, las matrices correspondientes se aproximan y, como la diferencia entre ellas es mínima, la hipótesis nula no debe rechazarse sino retenerse. De hecho, cuando éste es el caso, el valor p del estadígrafo de prueba deber resultar mayor a .05, indicando así que la diferencia no es estadísticamente significativa. Como se verá más adelante, esta condición de ajuste preliminar no siempre se obtiene debido a algunas limitaciones de cálculo de este índice.

La fase de especificación del modelo incluye una representación gráfica de la estructura teórico- conceptual del instrumento bajo análisis. Esta representación es la base para la formulación de la matriz reproducida que será comparada con la matriz derivada. Para el cuestionario de desarrollo organizacional de los centros educativos la representación gráfica se muestra en la figura. En esta figura, los óvalos representan las cuatro variables latentes (constructos) y los recuadros las 7 variables observadas, que en conjunto conforman la dimensionalidad del instrumento. Las flechas bidireccionales representan covarianzas entre las variables latentes. Las flechas unidireccionales representan las líneas de influencia de las variables latentes sobre las respectivas variables observadas. Estas especificaciones de direccionalidad equivalen a afirmar que cada una de las variables relacionadas mide (o es un indicador de) la dimensión a la que en teoría pertenecen. Finalmente, las flechas unidireccionales que aparecen sobre los recuadros, representan los términos de error que son la influencia de fuentes de variabilidad única (o idiosincrática) asociadas a cada variable observada.

Para someter a prueba esta especificación de modelo se empleó el programa AMOS 10. Siguiendo la especificación natural del modelo, la implementación del AFC produce los resultados que se muestran en la Figura.

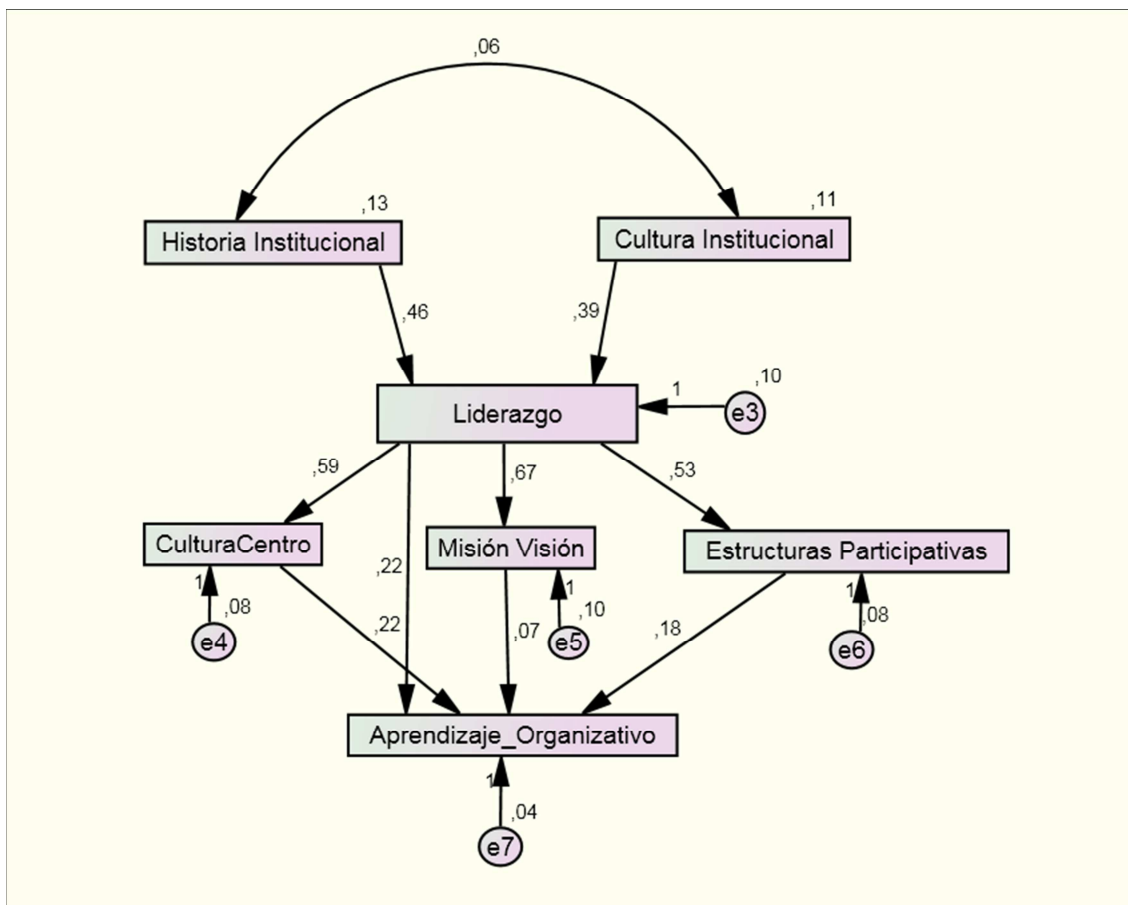


FIGURA 10. Modelo AMOS del desarrollo organizativo

En el modelo destaca la relación entre el liderazgo y la misión/visión, más elevada que la que tiene con la cultura de centro y con las estructuras participativas. La historia institucional tiene más relación con el liderazgo que la cultura institucional. Y por último son el liderazgo y la cultura de centro los que tiene mayor relación con el aprendizaje organizativo, seguidos de cerca por las estructuras participativas, por el contrario la misión/visión apenas tiene relación con el aprendizaje organizativo.

El primer índice de bondad de ajuste es el estadígrafo de  $\chi^2$  (Chi cuadrada) que se propone para representar el punto de mejor ajuste o discrepancia mínima entre las matrices comparadas (Blalock, 1964). Con este índice se evalúa el ajuste general del modelo de medición. El valor de  $\chi^2$  representa una medida preliminar de la diferencia registrada por el procedimiento entre el modelo de medición y la estructura de covarianza observada en los datos. Para este valor, se espera obtener un mínimo de

diferencia, que no resulte estadísticamente significativo. Esto implica que no hay diferencia apreciable entre el modelo propuesto y los datos empíricos. Debe notarse que el resultado de esta prueba es preliminar y si la diferencia resulta estadísticamente significativa, el resultado se toma como base para el cálculo de otros índices de ajuste. También es importante asentar que este valor, aún cuando no se interpreta directamente cuando su valor  $p$  es menor a .05, se retiene para usos posteriores, puesto que es de utilidad en pruebas comparativas entre modelos.

Como se puede observar en la Figura 1, el valor de  $\chi^2$  resultó igual a 377.437 ( $p = .000$ ) y 11 grados de libertad. Debe notarse que el valor de  $p$  es menor a .05 lo que indica que la diferencia entre las matrices de covarianzas comparadas (la derivada y la reproducida) es estadísticamente significativa. Por sí solo, este resultado implica que el modelo y los datos no ajustan entre sí. Sin embargo, este resultado preliminar no es definitivo.

Cuando se presenta esta situación, se omite la interpretación inicial de  $\chi^2$  y se procede a evaluar el ajuste del modelo con índices de bondad de ajuste que han sido desarrollados para superar la hipersensibilidad de  $\chi^2$ . El índice de bondad de ajuste más robusto propuesto a la fecha es el Error Medio Cuadrático de Aproximación (RMSEA, por sus siglas en inglés). Este índice ha sido desarrollado como una medida absoluta de la diferencia de la estructura de relaciones entre el modelo propuesto y los valores de covarianza en población medida (Steiger, 1990). La importancia de este índice radica en que refleja una diferencia absoluta entre el modelo propuesto y los datos observados, tomando en cuenta el número de estimaciones y el tamaño de la muestra implicada por el modelo bajo prueba. Es muy importante notar que este índice, debido a su origen y propiedades estadísticas, compara el modelo con la estructura de relaciones entre las variables en la población.

Los lineamientos de interpretación de este índice son: Cuando el RMSEA presenta valores menores a .10 se tiene una indicación de buen ajuste entre el modelo de medición y la estructura de los datos. Cuando los valores del RMSEA resultan menores a .05 el ajuste entre el modelo y los datos es considerado superior. Cuando los valores del RMSEA resultan menores a .01 el ajuste entre el modelo y los datos es sobresaliente. En la Figura se observa que el valor del RMSEA fue de .318, lo que

significa que el modelo de medición del cuestionario de alumnos y la estructura de covarianzas de las respuestas de los estudiantes no tiene un ajuste razonable.

No obstante lo anterior, por razones prácticas debe incorporarse evidencia que refuerce los resultados obtenidos. Para ello se recurre a interpretar otro índice de bondad de ajuste: el Índice de Ajuste Comparativo (CFI, por sus siglas en inglés) (Bentler, 1990). Este índice compara la estructura de covarianzas del modelo de medición contra situación hipotética donde no existe relación alguna entre las variables observadas. Los valores del CFI oscilan entre 0 y 1. Cuando el CFI toma valores que exceden .90 se considera que existe ajuste razonable entre el modelo y los datos. A medida que el CFI aproxima 1.00 el ajuste es mejor y llega a ser sobresaliente a partir de .99. El valor del CFI del modelo evaluado fue de .744, lo que significa que el modelo de medición del cuestionario y la estructura de los datos se aproximan a un ajuste razonable, pero no logran el mínimo aceptable de .90. A partir de este resultado no es posible afirmar la hipótesis establecida inicialmente  $H_0: \Sigma \approx \Sigma(\theta)$ . Esta situación obliga a revisar el modelo y a repetir el análisis.

**Tabla 5**  
*Indicadores de ajuste del modelo de medición*

<b>Indicadores</b>	<b>Valor</b>	<b>Criterio límite</b>	<b>Interpretación</b>
$\chi^2$	.00	> .50	No cumple
RMSEA	.318	< .05	Cumple
CFI	.744	> .90	Cumple



## Capítulo 6

# RESULTADOS SOBRE LA IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO

### **1. Variabilidad de la implicación de los estudiantes**

1.1 Implicación de los estudiantes de la cooperativa respecto a la de los otros centros.

1.2 Evolución de la implicación del alumnado a lo largo de las etapas educativas.

1.3 Implicación según el sexo

1.4 Influencia en la implicación del trabajo de los profesores y las relaciones con los otros miembros de la comunidad

1.5 Relaciones entre las dimensiones de la implicación de los estudiantes

### **2. Variabilidad de la implicación de los docentes**

2.1 Implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado

2.2 Evolución de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado a lo largo de los niveles educativos

2.3 La implicación de los docentes según las variables socio-personales

2.4 Relaciones entre las dimensiones de la implicación de los estudiantes

### **3. Relación entre la implicación de docentes y estudiantes**

## **Capítulo 6**

### **RESULTADOS SOBRE LA IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO**

En este capítulo se analizará la implicación de los estudiantes y docentes con la cooperativa de trabajo asociado en comparación con otros centros de características organizacionales y tipologías diferenciadas. También se investigará la evolución de la implicación del estudiante y los docentes a lo largo de las etapas educativas y sus características diferenciales en función de las características socio-personales (sexo, familiares en el centro,...).

#### **1. VARIABILIDAD DE LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

##### **1.1. Implicación de los estudiantes de la cooperativa respecto a la de los otros centros**

El segundo objetivo de la Tesis busca identificar la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los ciclos educativos. Comparar los resultados obtenidos respecto a los de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional. Según la cuarta hipótesis, las diferentes dimensiones de la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado ofrecerán valores más altos que en los otros centros educativos de características organizacionales diferenciadas.

Para verificar esta hipótesis se han utilizado las dimensiones e ítems del cuestionario LOLSO de Mulford et al. (2004), se dispone de una muestra total de 1229 estudiantes de 15 centros educativos. En la cooperativa de trabajo asociado de docentes lo contestaron 598 estudiantes y en los otros 14 centros lo completaron 631 estudiantes. Lo cual permite establecer diferencias y relaciones entre la implicación de los estudiantes de distintas tipologías organizacionales. Las dimensiones que componen la implicación son: identificación con el centro escolar (tres ítems), participación (dos

ítems de asistencia, dos ítems de participación en clase y dos ítems de extraescolares) e implicación académica (cuatro ítems de autoconcepto académico y dos ítems de utilidad de los estudios). También se analiza la influencia de diferentes factores como el ambiente familiar (dos ítems), La relación con los compañeros (dos ítems) o con los docentes (cuatro ítems), y por último la valoración del trabajo de los docentes (cuatro ítems). Por lo tanto el cuestionario utilizado se compone de un total de 25 ítems.

Este apartado se dedicará a analizar cuáles han sido los resultados obtenidos en el cuestionario que se facilitó a los alumnos de los diferentes centros. Cabe decir que el índice de respuesta en este cuestionario es de las más altas, en tanto que los alumnos respondían a las cuestiones durante el horario de clase.

Los valores globales de la implicación general reflejan valores más elevados en la dimensión implicación cognitiva ( $\bar{x}=2.52$ ), seguida de la identificación ( $\bar{x}=2.47$ ) y los valores más bajo se dan en la participación ( $\bar{x}=2.36$ ). Dentro de las subdimensiones la asistencia ( $\bar{x}=2.76$ ) y la utilidad de los estudios ( $\bar{x}=2.64$ ) otorgan las puntuaciones más elevadas y las más bajas se encuentran en la participación en clase ( $\bar{x}=2.13$ ) y las extraescolares ( $\bar{x}=2.18$ ).

**Tabla 52**

*Valores de la implicación general y de sus dimensiones según el cuestionario LOLSO*

	Muestra Total		
	N	M	DT
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	1229	2.47	.508
<b>PARTICIPACIÓN</b>	1229	2.36	.356
<b>Asistencia</b>	1229	2.76	.370
<b>Participación en clase</b>	1229	2.13	.567
<b>Extraescolares</b>	1229	2.18	.634
<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA</b>	1229	2.52	.406
<b>Autoconcepto académico</b>	1229	2.40	.467
<b>Utilidad estudios</b>	1229	2.64	.463
<b>IMPLICACIÓN GENERAL</b>	1229	2.45	.354

En primer lugar se procede a analizar cuáles son los resultados medios obtenidos en el total de la prueba de implicación según el cuestionario de implicación del proyecto LOLSO. Para ello se procede al análisis de medias simple (o T-test). Tal y como se puede observar la media global de la implicación es más elevada la misma en la cooperativa de docentes ( $\bar{x}_{Cooperativa}=2,46$ ) que en el resto de centros investigados ( $\bar{x}_{Otros\ centros}=2.43$ ). Hay que destacar que las diferencias entre ambos grupos no son significativas ( $t_{(1229)}= 1.026, p=.305$ ).

**Tabla 53**

Medias globales del cuestionario de implicación del proyecto LOLSO en la cooperativa de docentes y en los otros centros.

	Cooperativa			Otros centros			t
	N	M	DT	N	M	DT	
Con toda la muestra de la cooperativa	598	2.46	.317	631	2.43	.385	1.026
Con la muestra de 4-6º de primaria y 2º-4º de ESO de la cooperativa	287	<b>2.53</b>	.298	631	2.44	.385	3.636***

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

No obstante si se seleccionan en la cooperativa de trabajo asociado los estudiantes de las edades estudiadas en la primera fase (alumnos de 4º-6º de primaria y 2º-4º de ESO) los resultados cambian. Para ello se elegirá para analizar esta hipótesis una muestra en la cooperativa de trabajo de 287 estudiantes frente a los 598 iniciales de todos los cursos con lo que queda una muestra total final de 918 estudiantes respecto de la muestra total inicial de 1229 estudiantes. La media global de la implicación según el cuestionario LOLSO de la cooperativa de docentes ( $\bar{x}_{\text{Cooperativa}}=2.53$ ) es superior a la del resto de centros investigados ( $\bar{x}_{\text{Otros centros}}=2.44$ ), existiendo además diferencias estadísticamente muy significativas ( $t_{(918)}= 3.63$ ,  $p < .001$ ).

Por lo tanto a nivel de la implicación general se puede confirmar la hipótesis puesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre la implicación de los estudiantes de la cooperativa y los estudiantes de los otros centros de la muestra.

**Tabla 54**

Medias globales del cuestionario de implicación del proyecto LOLSO según la tipología de centro

	Tipo de centro									F
	Cooperativa			público			concertado			
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Implicación LOLSO</b>	287	<b>2.53</b>	.298	357	2.39	.386	274	2.51	.374	15.335***

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Si se profundiza un poco más se puede manifestar que según la tipología de centro en la muestra de centros estudiada la implicación según el cuestionario de implicación LOLSO presenta diferencias tras realizar un análisis ANOVA muy significativas ( $F=15.02$ ,  $p < .001$ ). Obteniéndose valores más elevados en la cooperativa ( $\bar{x}=2.53$ ) que en los centros concertados ( $\bar{x}=2.51$ ) y en los centros públicos ( $\bar{x}=2.39$ ). Las pruebas post-hoc indican que las diferencias más significativas ( $p < .05$ ) se dan entre

la cooperativa de trabajo con los centros públicos ( $DT=.145^{**}$ ) y los públicos con los concertados ( $DT=.119^{**}$ ). Por el contrario las diferencias entre la cooperativa y los centros concertados no son estadísticamente significativas ( $DT=.025$ ).

### 1.1.1. Dimensiones de la implicación del estudiante según el cuestionario LOLSO

Como en los casos anteriores, a continuación presentamos cuáles han sido los resultados totales obtenidos en referencia a las diferentes dimensiones sobre las que se estructuraban los diferentes ítems del cuestionario devuelto por los alumnos. Para calcular los valores de cada dimensión se han transformado los valores perdidos por la media de su serie. Se analiza en primer lugar los resultados obtenidos con toda la muestra de la cooperativa, es decir los resultados de los 598 alumnos de la cooperativa se relacionarán con los de los 631 estudiantes de otros centros. Se procederá pues a efectuar el análisis estadístico inferencial.

Como se observa en la siguiente tabla sólo la identificación ( $\bar{x}=2.52$ ) con el centro escolar puntúa de manera más elevada y de manera significativa en la cooperativa de trabajo asociado si tomamos la muestra de estudiantes de la cooperativa de trabajo completa. La participación ( $\bar{x}=2.37$ ) sería más elevada en los otros centros y la implicación académica ( $\bar{x}=2.52$ ) sería la misma, em ambos casos no presentarían diferencias estadísticamente significativas. Una de las subdimensiones, la participación en clase si presenta diferencias estadísticamente significativas a favor de las otras tipologías de centro.

**Tabla 55**

*Dimensiones de la implicación según el cuestionario LOLSO según la tipología de centro con toda la muestra de la cooperativa de docentes*

	Cooperativa			Otros centros			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	598	<b>2.52</b>	.474	631	2.42	.558	3.289**
<b>PARTICIPACIÓN</b>	598	2.34	.325	631	2.37	.384	1607
<b>Asistencia</b>	598	2.75	.376	631	2.78	.364	1217
<b>P. en clase</b>	598	2.08	.523	631	<b>2.18</b>	.601	1227**
<b>Extraescolares</b>	598	2.19	.605	631	2.16	.661	1225
<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA</b>	598	2.52	.397	631	2.52	.414	1.067
<b>Autoconcepto académico</b>	598	2.40	.459	631	2.40	.474	.010
<b>Utilidad estudios</b>	598	2.64	.446	631	2.64	.479	1.226

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p<.01$ )

No obstante si se seleccionan en la cooperativa de trabajo asociado los estudiantes de las edades estudiadas en la primera fase (alumnos de 4º-6º de primaria y 2º-4º de ESO), se utilizará para analizar esta hipótesis una muestra de 918 estudiantes respecto de la muestra total de 1247 estudiantes. Los resultados son todavía más acusados, ahora la identificación ( $\bar{x}=2.59$ ) y la implicación académica ( $\bar{x}=2.61$ ) serán mayores y estadísticamente significativas en la cooperativa de docentes. La participación pese a dar los mismos valores en la cooperativa y en los otros centros ( $\bar{x}=2.40$ ), es la única dimensión cuyos valores no son estadísticamente significativos. La subdimensión extraescolares si que es significativa en la cooperativa ( $\bar{x}=2.30$ ) y la participación en clase sería la única subdimensión que arroja valores más bajos ( $\bar{x}=2.11$ ).

**Tabla 56**

Dimensiones de la implicación según el cuestionario LOLSO según la tipología de centro

	Cooperativa			Otros centros			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	287	<b>2.59</b>	.408	631	2.42	.558	4.528***
<b>PARTICIPACIÓN</b>	287	2.40	.318	631	2.37	.384	.967
<b>Asistencia</b>	287	2.78	.354	631	2.78	.364	.152
<b>P. en clase</b>	287	2.11	.511	631	<b>2.18</b>	.601	1.687
<b>Extraescolares</b>	287	<b>2.30</b>	.598	631	2.16	.661	3.190**
<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA</b>	287	<b>2.61</b>	.376	631	2.52	.414	3.204**
<b>Autoconcepto académico</b>	287	<b>2.51</b>	.447	631	2.40	.474	3.158*
<b>Utilidad estudios</b>	287	<b>2.71</b>	.414	631	2.64	.479	2.282*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Por lo tanto se confirmaría la hipótesis de que existirían diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de la identificación y la implicación académica entre la cooperativa y los otros centros. No se podría demostrar dicha diferencia estadísticamente significativa respecto a la dimensión participación.

Según la titularidad de centro se observa que es la cooperativa de trabajo la que obtiene mayores valores en identificación ( $\bar{x}=2.59$ ) e implicación académica ( $\bar{x}=2.61$ ) siendo ambos resultados significativos a nivel estadístico. Por el contrario la participación es mayor ligeramente en los centros concertados y en la cooperativa ( $\bar{x}=2.40$ ) respecto a los centros públicos pero no ofrece diferencias significativas. La

participación en clase si sería mayor en los concertados y la participación en extraescolares en la cooperativa.

**Tabla 57**

Medias globales del cuestionario de implicación del proyecto LOLSO según la tipología de centro con la muestra reducida de la cooperativa de docentes

	Tipo de centro									F
	Cooperativa			público			concertado			
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	287	<b>2.59</b>	.408	357	2.34	.559	274	2.53	.539	20.714***
<b>PARTICIPACIÓN</b>	287	2.40	.318	357	2.36	.383	274	2.40	.385	1.386
<b>Asistencia</b>	287	2.78	.354	357	2.77	.389	274	2.80	.328	.524
<b>P. en clase</b>	287	2.11	.511	357	2.14	.576	274	<b>2.23</b>	.631	2.996*
<b>Extraescolares</b>	287	<b>2.30</b>	.598	357	2.15	.662	274	2.16	.662	4.727**
<b>IMPLICACIÓN</b>	287	<b>2.61</b>	.376	357	2.46	.424	274	2.59	.389	13.332**
<b>COGNITIVA</b>										
<b>Autoconcepto</b>	287	<b>2.51</b>	.447	357	2.36	.465	274	2.46	.481	8.486***
<b>académico</b>										
<b>Utilidad estudios</b>	287	2.71	.414	357	2.56	.511	274	<b>2.73</b>	.419	12.580***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. (p<.00)

Tras realizar las pruebas post-hoc se observa que las mayores diferencias estadísticamente significativas en identificación e implicación académica se dan entre los centros públicos y los concertados y la cooperativa; y en la participación entre la cooperativa y los centros concertados con los centros públicos, pero sin ser valores significativos.

### 1.1.2. Dimensiones e ítems de la implicación del estudiante

La estructura de estos resultados, tal y como se ha desarrollado en su momento en los resultados del desarrollo organizacional, los presentamos a partir de una tabla resumen que recoge el porcentaje de respuestas que se han obtenido de cada ítem. Cabe decir que respecto a los cuestionarios anteriores, los alumnos sólo disponían de tres variantes de respuesta, correspondientes a muy en desacuerdo (1), de acuerdo (2) y muy de acuerdo (3). También encontramos una columna con el número de personas que nos han dado respuesta al cuestionario, acompañado también de la media que ha obtenido por ítem, partiendo únicamente de los que han obtenido respuesta, y la desviación típica que se ha producido para cada uno de los ítems analizados.

Recordemos que las casillas que han sido marcadas en negrita nos indican cuál es la opción que ha obtenido mayor puntuación para cada uno de los ítems formulados en el cuestionario y son estadísticamente significativas en función de la T de student.

### 1.1.2.1. Identificación

Las medias globales describen que el ítem que reflejan el valor más elevado es el I2 ( $\bar{x}=2,72$ ), en cuanto al ítem que obtienen una puntuación más baja es el I1 ( $\bar{x}=2,48$ ). De todas formas todos los valores se aproximan mucho a la puntuación máxima, lo que indica una elevadísima identificación con la cooperativa por parte de sus estudiantes.

**Tabla 61**

Valores de los ítems de la dimensión identificación según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo asociado						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>I1</b>	1.4	48.4	50.2	287	<b>2.48</b>	0.527	11.3	38.1	50.6	631	2.39	0.682	2.079*
<b>I2</b>	1.4	25.1	73.5	287	<b>2.72</b>	0.479	6.7	30.4	63.0	631	2.56	0.616	3.854***
<b>I3</b>	3.8	34.8	61.3	287	<b>2.57</b>	0.567	13.5	40.2	46.3	631	2.32	0.700	5.224***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p<.05$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p<.00$ )

La identificación y el valor medio de todos sus ítems es muy superior en la cooperativa de manera significativa. El ítem I3 (Se puede decir, que en general, disfruto en mi escuela.) presenta diferencias muy significativas ( $t_{(918)}=5.22$ ,  $p<.001$ ) entre las dos fases, seguido del ítem I2 (Creo que mi Centro es una buena escuela) con unos valores también significativos ( $t_{(918)}=3.85$ ,  $p<.001$ ). El ítem I1 (Siento que “pertenezco” a esta escuela) es superior también en la cooperativa aunque con una menor significatividad ( $t_{(918)}=2.07$ ,  $p<.05$ ).

### 1.1.2.2. Participación

Las medias globales describen que los ítems que reflejan valores más elevados son los referentes a la asistencia, el Pa1 ( $\bar{x}=2,80$ ) y Pa2 ( $\bar{x}=2,77$ ). En cuanto a los ítems que obtienen unas puntuaciones más bajas, encontramos que estos son los de la participación en clase: Pc2 ( $\bar{x}=2,00$ ) y Pc1 ( $\bar{x}=2,23$ ); y la participación en extraescolares Pe1 ( $\bar{x}=2,19$ ).



**Tabla 62**

Valores de los ítems de la dimensión participación según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo asociado						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Pa1</b>	2.8	14.3	82.9	287	2.80	,464	2.5	16.6	80.8	631	2.78	,470	0.558
<b>Pa2</b>	2,1	18.2	79.6	287	2,77	,465	2.9	15.7	81.5	631	2.78	,474	0.317
<b>Pc1</b>	13.2	50.2	36.6	287	2,23	,667	13,7	36,7	49,7	631	<b>2,36</b>	,710	2.616**
<b>Pc2</b>	31.6	36,9	31.6	287	2.00	,795	29,5	39,9	30,6	631	2,01	,775	0.198
<b>Pe1</b>	25.1	30.0	44.9	287	<b>2.19</b>	,814	33,7	25,8	40,5	631	2.06	,859	2.202*
<b>Pe2</b>	11.2	36.7	52.1	287	<b>2.40</b>	,683	19,7	34,7	45,6	631	2,25	,766	2.960*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. (p<.01)

Los resultados medios obtenidos destacan que la participación no formal es superior en la cooperativa de manera significativa, por el contrario la participación en clase es superior en otros centros especialmente en el caso de los debates en clase de una manera muy significativa. La asistencia es similar en ambas tipologías de centro. Haciendo un repaso breve, podemos observar que las cuestiones que obtienen unas diferencias más significativas son el ítem Pc1 (Me gusta participar en debates o momentos de discusión) a favor de los otros centros respecto a las cooperativas de trabajo ( $t_{(918)}=2.61$ ,  $p<.001$ ), seguido del ítem Pe2 (Participo en fiestas y festivales del colegio) con unos valores también significativos ( $t_{(918)}=2.96$ ,  $p<.05$ ) y por el ítem Pe1 (Participo en actividades deportivas, otras actividades o talleres) con un valor también estadísticamente significativo ( $t_{(918)}=2.20$ ,  $p<.05$ ).

Los ítems que no tienen significatividad al comparar los resultados de la cooperativa con otros centros son el ítem Pc2 (Hemos participado en la redacción de las normas de clase) y los ítems referidos a la asistencia, el Pa2 (No faltó a ninguna de las clases) y el Pa1 (No suelo llegar tarde a clase).

### 1.1.2.3. Implicación cognitiva

Las medias globales describen que los ítems que reflejan valores más elevados son el IAu2 ( $\bar{x}=2.81$ ) y el IA2 ( $\bar{x}=2.73$ ). En cuanto a los ítems que obtienen unas puntuaciones más bajas, encontramos que estos son el IA1 y el IA4 ambas con una puntuación de  $\bar{x}=2.36$ .

Todas las medias obtenidas son favorables a la cooperativa respecto a los otros centros educativos y de manera significativa (excepto el ítem Ia4). El ítem Ia3

(Considero que estoy aprendiendo mucho) presenta diferencias muy significativas ( $t_{(918)}=3.51, p<.001$ ).

**Tabla 63**

Valores de los ítems de la dimensión implicación académica según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>IA1</b>	5.6	51.9	42.5	287	<b>2.36</b>	0.587	4.1	64.2	31.6	631	2,27	0.531	2.408*
<b>IA2</b>	1.7	22.7	75.5	287	<b>2.73</b>	0.478	3.3	31.3	65,4	631	2,62	0.550	3.106*
<b>IA3</b>	2.8	37.4	59.8	287	<b>2.56</b>	0.549	7.6	42.9	49.4	631	2,41	0.629	3.513**
<b>IA4</b>	14.4	34.7	50.9	287	2.36	0.722	18.6	31.2	50.2	631	2,31	0.767	0.923
<b>IAu1</b>	2.8	32.8	64.5	287	<b>2.61</b>	0.541	6.7	33.6	59.7	631	2,53	0.619	2.036*
<b>IAu2</b>	1.7	15.3	82.9	287	<b>2.81</b>	0.433	1.9	21.3	76.8	631	2,74	,476	1.910*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p<.05$ )

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p<.00$ )

El ítem Ia2 (Considero que los estudios son útiles para mi futuro) tiene unos valores significativos ( $t_{(918)}=3.10, p<.05$ ); seguido por el ítem Ia1 (Entiendo el material y las explicaciones del profesor) con unos valores también significativos ( $t_{(918)}=2.40, p<.05$ ); el ítem Iau1 (Creo que lo que aprendo en clase es útil en mi vida cotidiana) significativo ( $t_{(918)}=2.03, p<.05$ ); y finalmente por el ítem Iau2 (Considero que los estudios son útiles para mi futuro) con un valor estadísticamente significativo ( $t_{(918)}=1.91, p<.05$ ). El único ítem que no tiene significatividad es el ítem Ia4 (Estoy contento con mis notas) aunque es ligeramente superior en la cooperativa.

### 1.1.3. Modelo de la implicación según el cuestionario LOLSO de implicación

Se trata de averiguar qué modelo LOLSO de la implicación escolar es el más correcto, planteando un modelo tridimensional tal y cómo sugieren las últimas revisiones al respecto de Frederiks, Blumfield y Paris (2004). En la tabla se presentan los datos del modelo tridimensional.

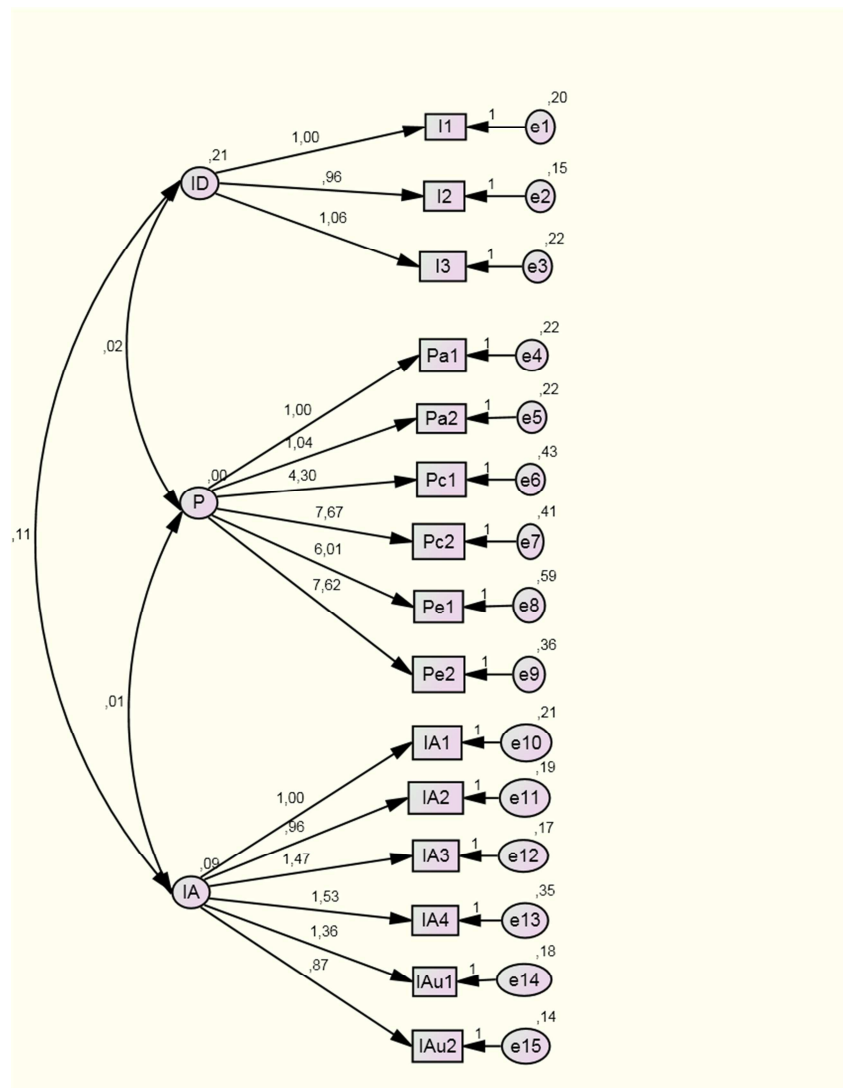
**Tabla 64**

El modelo tridimensional del cuestionario LOLSO de implicación del estudiante

	df	Chi-cuadrado	RMSEA	CFI
<b>Tridimensional</b>	87	445.9	.067	.899

Comparando ambos modelos, al que mejor se ajustan los datos es al tridimensional (identificación, participación e implicación cognitiva) debido a que el RMSEA es menor de .08 y que el CFI se encuentra cercano al .90 indicativo de un buen

ajuste. Estos resultados refuerzan la idea aceptada en los últimos años y las últimas teorías que defienden un modelo tridimensional de la implicación del estudiante.



Chi-cuadrado=445.9, df=87, Valor-P=.000, RMSEA=.067, CFI=.899

**FIGURA 11. Modelo LOLSO de la implicación del estudiante**

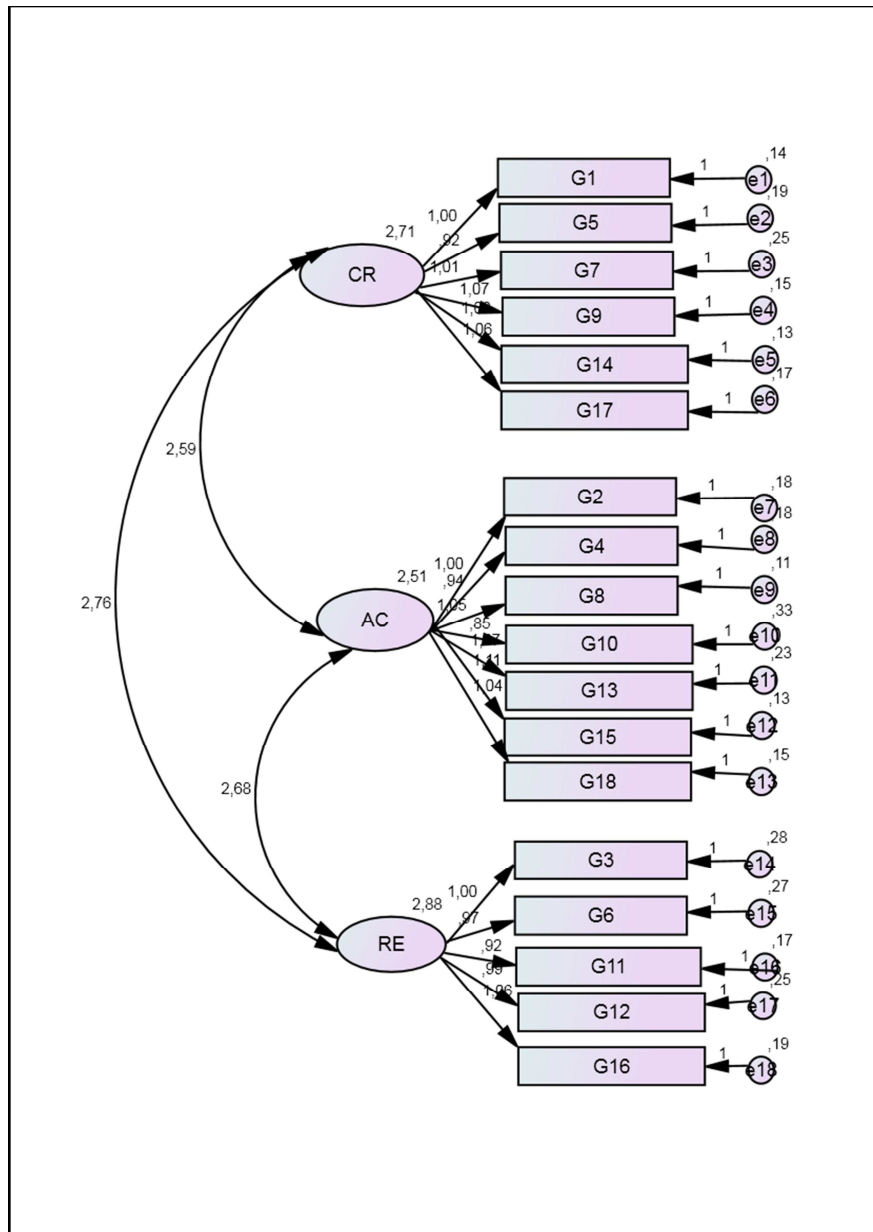
#### 1.1.4. Modelo del PSSM

Basado en resultados de las investigaciones previas, se puede mencionar que el PSSM no es una escala unidimensional (Cheung y Hui, 2003; Hagborg, 1994), aunque todavía no queda claro si el modelo sería bidimensional o tridimensional (Furlong et al., 2004). Por lo tanto se trata de averiguar qué modelo PSSM del sentimiento psicológico de pertenencia escolar es el más correcto, planteando dos modelos distintos: a) el unidimensional; y b) el tridimensional. En la tabla se presenta una primera comparación entre el modelo unidimensional y el tridimensional.

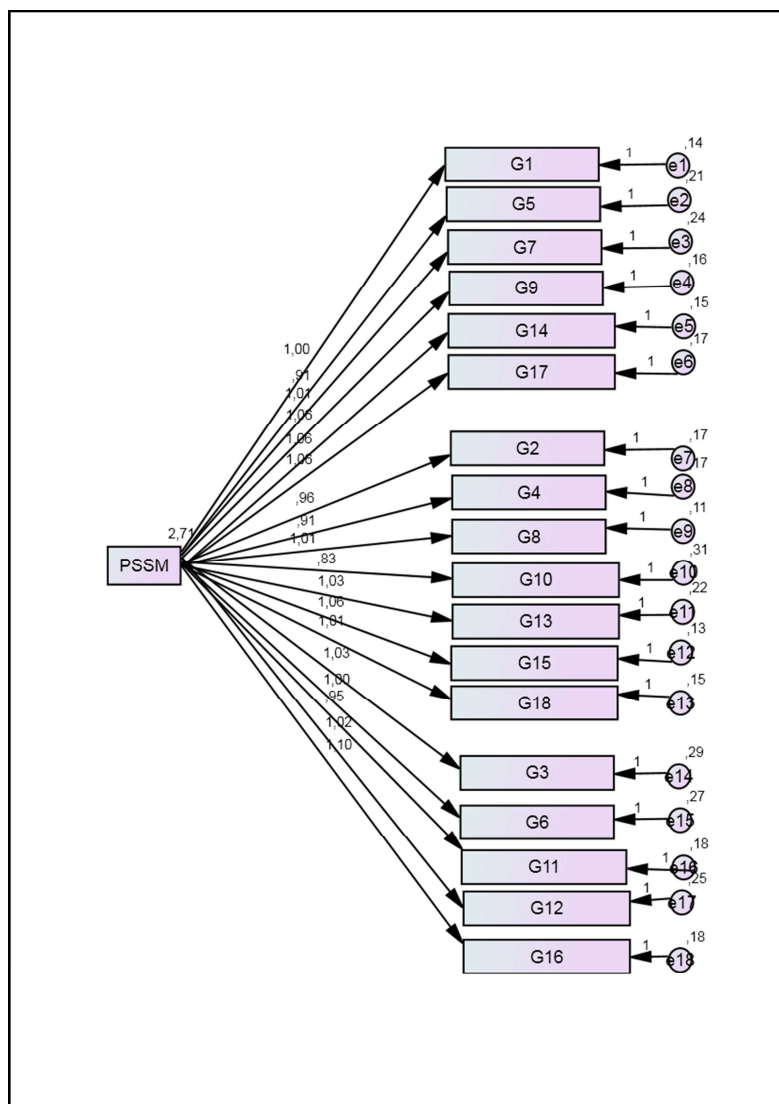
**Tabla 65**  
Comparación de los modelos unidimensional y tridimensional del PSSM

	df	Chi-cuadrado	RMSEA	CFI
Unidimensional	13	820.8	.092	.769
Tridimensional	132	1594.1	.094	.973

Comparando ambos modelos, al que mejor se ajustan los datos es al tridimensional (relaciones de cariño, aceptación y rechazo) debido a que el RMSEA es menor de .10 y que el CFI se encuentra cercano al .90 indicativo de un buen ajuste.



Chi-cuadrado=820.8, df=13, Valor-P=.000, RMSEA=.094, CFI=.973  
**FIGURA 13. Modelo tridimensional PSSM de la implicación del estudiante**



Chi-cuadrado=820.8, df=13, Valor-P=.000, RMSEA=.092, CFI=.769

**FIGURA 13. Modelo unidimensional PSSM de la implicación del estudiante**

Estos resultados refuerzan la idea aceptada en los últimos años y las últimas teorías que defienden un modelo tridimensional de la implicación del estudiante, lo que precisará de futuras investigaciones de cara a la definición del modelo.

### 1.2. Evolución de la implicación del estudiante a lo largo de las etapas educativas.

Según la quinta hipótesis, las diferentes dimensiones de la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado analizada ofrecerán valores que irán disminuyendo en la medida en la que aumenta el curso escolar.

En orden a verificar esta hipótesis se utilizará el cuestionario LOLSO que respondió toda la muestra de centros y alumnos, lo que permitirá comparar la implicación de los estudiantes entre los niveles de primaria y secundaria (cursos de 4º-6º

de primaria y 2º-4º de la ESO) y la muestra de la cooperativa de trabajo asociado para los cuestionarios PSSM y CICE que permitirá profundizar la evolución de la implicación por cada curso escolar desde 4º de primaria hasta 2º de bachillerato. Por lo tanto se procederá a realizar dicho análisis inferencial.

### 1.2.1. Datos generales

Como se observa en los datos obtenidos con el cuestionario LOLSO utilizando toda la muestra de la cooperativa se aprecian diferencias estadísticamente muy significativas en la implicación general y en todas sus dimensiones y subdimensiones (exceptuando la asistencia a clase) a favor del nivel de primaria respecto al de secundaria. Destaca la diferencia obtenida en la identificación con la escuela que baja mucho en secundaria ( $t_{(1229)}=19.86$ ,  $p \leq .000$ ). También bajan mucho la participación en clase ( $t_{(1229)}=18.95$ ,  $p \leq .000$ ) y la extraescolares ( $t_{(1229)}=16.60$ ,  $p \leq .000$ ). La implicación cognitiva ( $t_{(1229)}=19.56$ ,  $p \leq .000$ ) y sus dos dimensiones también descienden en secundaria.

**Tabla 66**  
*Evolución de la implicación y sus dimensiones (cuestionario LOLSO) según etapa educativa*

	Primaria			Secundaria			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Identificación</b>	555	<b>2.75</b>	.336	674	2.24	.513	19.862***
<b>Participación</b>	555	<b>2.55</b>	.282	674	2.20	.335	19.420***
<b>Asistencia</b>	555	2.74	.365	674	2.78	.373	1.833
<b>P. en clase</b>	555	<b>2.43</b>	.479	674	1.89	.515	18.955***
<b>Extraescolares</b>	555	<b>2.47</b>	.546	674	1.93	.596	16.600***
<b>Implicación cognitiva</b>	555	<b>2.74</b>	.278	674	2.34	.406	19.562***
<b>Autoconcepto académico</b>	555	<b>2.62</b>	.368	674	2.22	.461	16.689***
<b>Utilidad estudios</b>	555	<b>2.85</b>	.297	674	2.46	.499	16.260***
<b>IMPLICACIÓN GENERAL LOLSO</b>	555	<b>2.68</b>	.228	674	2.26	.327	25.313***

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Si se analiza la muestra completa de la cooperativa de trabajo asociado curso a curso, se puede obtener una radiografía más exacta de la evolución de la implicación del estudiante, para ello se utilizarán de nuevo los cuestionarios CICE y PSSM desglosándose dimensión a dimensión e ítem a ítem. Las diferencias son también estadísticamente significativas a favor de la etapa de primaria en cualquiera de los tres cuestionarios, siendo más acusada la diferencia obtenida en el cuestionario CICE

( $F_{(598)}=19.86$ ,  $p \leq .000$ ), seguido del cuestionario LOLSO ( $F_{(598)}=95.28$ ,  $p \leq .000$ ) y el PSSM ( $F_{(598)}=25.78$ ,  $p \leq .000$ ).

**Tabla 67**

*Evolución de la implicación y sus dimensiones (cuestionarios LOLSO, CICE y PSSM) según etapa educativa*

	Primaria			ESO			Bachiller			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Implicación LOLSO</b>	225	<b>2.65</b>	.226	298	2.38	.295	75	2.20	.331	95.281*
<b>Implicación CICE</b>	225	<b>2.55</b>	.203	298	2.31	.226	75	2.15	.203	128.832*
<b>PSSM</b>	225	<b>3.39</b>	.347	298	3.18	.420	75	3.08	.400	25.782*

\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Por tanto con todos los indicios obtenidos se puede confirmar la hipótesis de que la implicación del estudiante con el centro escolar decrece según avanzamos de etapa educativa.

### 1.2.2. Implicación CICE según la etapa educativa

#### 1.2.2.1. Identificación según la etapa educativa

A nivel general la identificación presenta diferencias significativas entre el ciclo de primaria y el de secundaria a favor del primero ( $t_{(598)}=11.73$ ,  $p \leq .000$ ). Las subdimensiones sentimiento de pertenencia ( $t_{(598)}=10.55$ ,  $p \leq .000$ ), satisfacción con el centro ( $t_{(598)}=9.85$ ,  $p \leq .000$ ), orgullo de centro ( $t_{(598)}=7.23$ ,  $p \leq .000$ ) y permanencia en el centro ( $t_{(598)}=6.25$ ,  $p \leq .000$ ) son más elevadas en primaria que en secundaria. La única subdimensión que es superior en secundaria es la situación personal en el centro pero no es estadísticamente significativo.

Dentro de la subdimensión sentimiento de pertenencia que es significativamente superior en primaria respecto a secundaria ( $t_{(598)}=10.55$ ,  $p \leq .000$ ), la mayor diferencia y estadísticamente significativa ( $t_{(598)}=11.78$ ,  $p \leq .000$ ) se da en el ítem Sp3 (Ser parte del colegio es muy importante para mí), seguida de la diferencia ( $t_{(598)}=5.93$ ,  $p \leq .000$ ) que se da en el ítem Sp1 (Siento que “pertenezco” a esta escuela). No es significativo pero sí superior en primaria, el ítem Sp2 (Siento que formo parte del colegio).

La subdimensión satisfacción con el centro ( $t_{(598)}=9.85$ ,  $p \leq .000$ ) y todos sus ítems son más elevados en primaria que en secundaria, la mayor diferencia y estadísticamente significativa ( $t_{(598)}=8.48$ ,  $p \leq .000$ ) se da en el ítem Sat2 (Se puede decir,

que en general, disfruto en mi escuela), seguida de la diferencia ( $t_{(598)}=7.45$ ,  $p \leq .000$ ) que se da en el ítem Sat1 (Creo que mi Centro es una buena escuela) y por último Sat3 (Me siento “como en casa” en este colegio) que le sigue en diferencia ( $t_{(598)}=5.50$ ,  $p \leq .000$ ).

**Tabla 68**

Valores de los ítems de la dimensión identificación del cuestionario CICE según etapa educativa

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Sp1</b>	1.8	39.6	58.7	225	<b>2.56</b>	.531	4.0	61.8	34.1	373	2.30	.540	5.932***
<b>Sp2</b>	1.8	4.9	93.3	225	2.91	.336	1.3	11.3	87.3	373	2.85	.384	1.796
<b>Sp3</b>	2.2	18.2	79.6	225	<b>2.65</b>	.505	6.7	49.3	44.0	373	2.10	.611	11.789***
<b>SP</b>				225	<b>2.71</b>	.295				373	2.42	.338	10.559***
<b>Sat1</b>	.9	13.3	85.8	225	<b>2.84</b>	.383	4.6	38.6	56.8	373	2.52	.584	7.458***
<b>Sat2</b>	2.2	18.2	79.6	225	<b>2.77</b>	.469	6.7	49.3	44.0	373	2.37	.607	8.482***
<b>Sat3</b>	12.9	50.2	36.9	225	<b>2.24</b>	.664	25.2	56.4	18.4	373	1.93	.657	5.508***
<b>SAT</b>				225	<b>2.62</b>	.395				373	2.27	.425	9.856***
<b>Org1</b>	6.7	51.1	42.2	225	<b>2.35</b>	.604	17.5	54.4	28.0	373	2.10	.667	4.677***
<b>Org2</b>	3.1	25.3	71.6	225	<b>2.68</b>	.528	10.2	47.8	41.9	373	2.31	.649	7.165***
<b>Org3</b>	5.4	18.9	75.7	225	<b>2.94</b>	.287	7.0	26.5	66.5	373	2.82	.475	3.321**
<b>ORG</b>				225	<b>2.65</b>	.318				373	2.41	.439	7.236***
<b>Sc1</b>	6.3	50.0	43.7	225	<b>2.37</b>	.601	24.5	59.4	16.1	373	1.91	.632	8.681***
<b>Sc2</b>	7.1	45.5	47.3	225	<b>2.40</b>	.620	29.2	50.5	20.3	373	1.91	.698	8.909***
<b>Sc3</b>	5.4	18.9	75.7	225	<b>2.70</b>	.564	7.0	26.5	66.5	373	2.59	.618	2.127*
<b>SC</b>				225	<b>2.49</b>	.403				373	2.14	.472	9.236***
<b>Per1</b>	1.8	3.6	94.6	225	<b>2.92</b>	.321	8.6	23.1	68.4	373	2.59	.642	7.137***
<b>Per2</b>	15.2	12.1	72.6	225	<b>2.57</b>	.742	18.9	27.8	53.4	373	2.34	.777	3.574***
<b>PER</b>				225	<b>2.74</b>	.423				373	2.47	.577	6.256***
<b>Sit1</b>	.9	6.7	92.4	225	2.91	.309	3.0	6.5	90.6	373	2.87	.410	1.247
<b>Sit2</b>	8.5	45.1	46.4	225	<b>2.37</b>	.637	9.7	60.6	29.6	373	2.19	.595	3.477**
<b>Sit3</b>	5.9	19.1	75.0	225	2.69	.577	6.8	13.0	80.2	373	2.73	.576	-.870
<b>Sit4</b>	41.1	46.0	12.9	225	1.71	.680	37.6	56.5	5.9	373	1.68	.579	.667
<b>SIT</b>				225	2.42	.306				373	2.37	.347	1.942
<b>IDEN</b>				225	<b>2.60</b>	.227				373	2.35	.280	11.733***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

El orgullo de centro es más elevado en primaria significativamente ( $t_{(598)}=7.23$ ,  $p \leq .000$ ) y todos sus ítems son más elevados en primaria que en secundaria, la mayor diferencia y estadísticamente significativa ( $t_{(598)}=7.16$ ,  $p \leq .000$ ) se da en el ítem Org2 (Recomendarías este colegio a otros amigos, familiares,...), seguida de la diferencia ( $t_{(598)}=4.67$ ,  $p \leq .000$ ) que se da en el ítem Org1 (Hablas con frecuencia de tu centro con tu familia, amigos, o conocidos,...) y por último Org3 (Estoy orgulloso de mi colegio) que le sigue en diferencia ( $t_{(598)}=3.32$ ,  $p \leq .000$ ).

También es en primaria en donde se tiene más sentimiento de comunidad significativamente ( $t_{(598)}=9.23$ ,  $p \leq .000$ ) y todos sus ítems son más elevados en la



primaria que secundaria, la mayor diferencia y estadísticamente significativa ( $t_{(598)}=8.68$ ,  $p \leq .000$ ) se da en el ítem Sc2(En nuestra clase estamos muy unidos), seguida de la diferencia ( $t_{(598)}= 8.90$ ,  $p \leq .000$ ) que se da en el ítem Sc1 (Los diferentes miembros de este centro tenemos espíritu de equipo (sentimiento de unidad) y compartimos los mismos valores) y por último Sc3 (Me identifico con mis compañeros, no somos muy diferentes) cuya diferencia no es tan significativa a nivel estadístico ( $t_{(598)}=2.12$ ,  $p \leq .05$ ).

La subdimensión permanencia en el centro ( $t_{(598)}=6.25$ ,  $p \leq .000$ ) y todos sus ítems son más elevados en primaria que en secundaria, la mayor diferencia y estadísticamente significativa ( $t_{(598)}=7.13$ ,  $p \leq .000$ ) se da en el ítem Per1 (Crees que no estudiarías mejor u obtendrías mejores resultados en otro centro), seguida de la diferencia ( $t_{(598)}=3.57$ ,  $p \leq .000$ ) que se da en el ítem Per2 (No me gustaría estar en otra escuela).

La situación personal en el centro es más elevado en primaria pero no da valores significativos y sólo el ítem Sit2 (Gente como yo se integra fácilmente en el colegio) es mayor en primaria que en secundaria con una diferencia estadísticamente significativa ( $t_{(598)}=3.47$ ,  $p \leq .000$ ). El resto de ítems no arrojan diferencias significativas pero dan valores superiores en primaria, como el ítem Sit1 (En este colegio me siento sólo, excluido y fuera de lugar) y Sit4 (Me considero una persona muy importante en el colegio o en clase). El único ítem que da valores superiores en secundaria es el ítem Sit3 (Es difícil para mí ser como soy en esta escuela), pero no es estadísticamente significativo.

#### 1.2.2.2. Participación según la etapa educativa

La participación en el centro presenta diferencias significativas entre el ciclo de primaria y el de secundaria a favor del primero ( $t_{(598)}=9.71$ ,  $p \leq .000$ ). Las subdimensiones estadísticamente significativas son la participación en clase ( $t_{(598)}=13.90$ ,  $p \leq .000$ ), la participación en actividades no formales del centro( $t_{(598)}=9.95$ ,  $p \leq .000$ ), la preparación de la clase y el trabajo en casa ( $t_{(598)}=5.38$ ,  $p \leq .000$ ).

La subdimensión participación en clase es la que presenta diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria en todos sus ítems menos el Pc1 (Me gusta participar en debates o momentos de discusión y siempre

respondo cuando me preguntan en clase) que es superior en secundaria pero de manera no significativa. El resto presentan diferencias significativas como el ítem Pc4 (Hemos participado en la redacción de las normas de clase) con una diferencia de ( $t_{(598)}=13.90$ ,  $p \leq .000$ ), Pc3 (Me aburro a menudo) con un valor de ( $t_{(598)}=13.90$ ,  $p \leq .000$ ) y Pc2 (Trabajo mucho en clase, estoy atento y realizo todas las tareas) que también difiere significativamente ( $t_{(598)}=13.90$ ,  $p \leq .000$ ).

**Tabla 69**

Valores de los ítems de la dimensión participación del cuestionario CICE según etapa educativa

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Pc1</b>	8.9	59.6	31.6	225	2.22	.595	18.5	37.3	44.2	373	2.25	.750	-.523
<b>Pc2</b>	4.0	50.2	45.8	225	<b>2.41</b>	.569	17.8	55.5	26.7	373	2.08	.661	6.420***
<b>Pc3</b>	8.0	28.6	63.4	225	<b>2.55</b>	.640	23.5	47.2	29.4	373	2.05	.725	8.674***
<b>Pc4</b>	12.1	42.2	45.7	225	<b>2.33</b>	.683	50.5	33.4	16.0	373	1.65	.740	11.380***
<b>PC</b>				225	<b>2.42</b>	.353				373	1.98	.414	13.909***
<b>Ext1</b>	14.2	25.3	60.4	225	<b>2.46</b>	.731	37.6	38.7	23.7	373	1.86	.771	9.544***
<b>Ext2</b>	10.7	25.8	63.6	225	<b>2.52</b>	.681	16.9	48.4	34.7	373	2.17	.697	6.053***
<b>Ext3</b>	50.4	25.9	23.7	225	<b>1.73</b>	.819	64.6	21.9	13.5	373	1.48	.722	3.774***
<b>Ext4</b>	15.3	56.8	27.9	225	<b>2.12</b>	.646	24.4	61.2	14.4	373	1.90	.615	4.169***
<b>EXT</b>				225	<b>2.21</b>	.412				373	1.85	.435	9.956***
<b>Tc1</b>	1.8	17.3	80.9	225	<b>2.79</b>	.449	3.2	25.0	71.8	373	2.68	.529	2.496*
<b>Tc2</b>	2.7	41.8	55.6	225	<b>2.52</b>	.551	15.1	47.6	37.4	373	2.22	.689	5.963***
<b>TC</b>				225	<b>2.66</b>	.407				373	2.45	.517	5.383***
<b>As1</b>	4.0	18.2	77.8	225	2.73	.524	3.5	12.3	84.2	373	2.80	.475	-1.619
<b>As2</b>	4.0	31.3	64.7	225	2.60	.565	1.6	16.8	81.6	373	<b>2.80</b>	.439	-4.641***
<b>AS</b>				225	2.67	.407				373	<b>2.80</b>	.348	-4.152***
<b>Rie1</b>	2.7	10.7	86.6	225	2.83	.435	1.9	7.8	90.3	373	2.88	.374	-1.281
<b>Rie2</b>	3.6	6.3	90.2	225	<b>2.86</b>	.433	7.0	16.9	76.1	373	2.69	.595	3.834***
<b>Rie3</b>	45.5	34.4	20.1	225	<b>1.74</b>	.770	66.0	24.8	9.2	373	1.43	.655	5.297***
<b>RIE</b>				225	2.42	.306				373	2.37	.347	1.942
<b>PART</b>				225	<b>2.47</b>	.217				373	2.29	.238	9.719***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Las Actividades no formales presentan diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria en todos sus ítems. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem Ext1 (Participo en actividades extraescolares o talleres) con una diferencia de ( $t_{(598)}=9.54$ ,  $p \leq .000$ ), Ext2 (Participo en fiestas y festivales del colegio) con un valor de ( $t_{(598)}=6.05$ ,  $p \leq .000$ ) y Ext4 (En el centro se fomenta mi participación) que también difiere significativamente ( $t_{(598)}=4.16$ ,  $p \leq .000$ ) y por último el Ext3 (Participo en campamento de verano, salidas monte,...) con una diferencia de ( $t_{(598)}=3.77$ ,  $p \leq .000$ ).

La preparación de la clase y trabajo en casa presenta diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria en todos sus ítems. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem Tc2 (Suelo realizar mis deberes escolares y les dedico bastante tiempo en casa tras la jornada escolar) con una diferencia de ( $t_{(598)}=5.96$ ,  $p \leq .000$ ) seguido del ítem Tc1 (Suelo traer el material escolar: lápiz, bolígrafo, papel, cuadernos y los libros de texto) con una significatividad menor ( $t_{(598)}=2.49$ ,  $p \leq .05$ ).

La asistencia presenta diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa secundaria a nivel general y en todos sus ítems. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem As2 (Hay días que no vengo al cole o falto a alguna de las clases) con una diferencia de ( $t_{(598)}=4.64$ ,  $p \leq .000$ ) seguido del ítem As1 (Suelo llegar tarde a clase) que no presenta diferencias significativas.

Los comportamientos de riesgo no presentan diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria a nivel general. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem Rie3 (Me han insultado o me ha agredido alguien en el colegio alguna vez) con una diferencia de ( $t_{(598)}=5.29$ ,  $p \leq .000$ ) seguido del ítem Rie2 (Odio el colegio) con una diferencia de ( $t_{(598)}=3.83$ ,  $p \leq .000$ ) y por último Rie1 (Suelo causar problemas en clase o en el colegio) que no presenta diferencias significativas y que es más elevado en secundaria que en primaria.

#### 1.2.2.3. Implicación cognitiva según la etapa educativa

La implicación cognitiva presenta diferencias significativas entre el ciclo de primaria y el de secundaria a favor del primero ( $t_{(598)}=15.00$ ,  $p \leq .000$ ). Las subdimensiones autoconcepto académico ( $t_{(598)}=13.90$ ,  $p \leq .000$ ), la motivación académica ( $t_{(598)}=10.78$ ,  $p \leq .000$ ), y la utilidad de los estudios ( $t_{(598)}=10.52$ ,  $p \leq .000$ ).

El autoconcepto académico presenta diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria en todos sus ítems. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem Aa4 (Estoy contento con mis notas) con una diferencia de ( $t_{(598)}=11.35$ ,  $p \leq .000$ ), seguido del ítem Aa5 (Suelo traer el material escolar: lápiz, bolígrafo, papel, cuadernos y los libros de texto) con alta significatividad ( $t_{(598)}=2.49$ ,  $p \leq .05$ ), después el ítem Aa1 (Creo que soy un buen estudiante) con valores elevados ( $t_{(598)}=8.42$ ,  $p \leq .05$ ), tras el el ítem Aa3 (Considero que estoy aprendiendo

mucho) con significación ( $t_{(598)}=7.78$ ,  $p \leq .05$ ) y por último el ítem Aa2 (Se que seré capaz de aprobar este curso) que obtiene valores significativos ( $t_{(598)}=4.93$ ,  $p \leq .05$ )

**Tabla 70**

Valores de los ítems de la dimensión implicación cognitiva del cuestionario CICE según etapa educativa

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Aa1</b>	1.8	48.0	50.2	225	<b>2.48</b>	.535	7.3	73.6	19.1	373	2.11	.500	8.422***
<b>Aa2</b>	1.3	18.7	80.0	225	<b>2.78</b>	.441	3.5	36.0	60.5	373	2.56	.562	4.935***
<b>Aa3</b>	.4	26.2	73.3	225	<b>2.72</b>	.455	7.8	48.7	43.5	373	2.35	.621	7.783***
<b>Aa4</b>	3.6	31.6	64.9	225	<b>2.61</b>	.556	31.3	42.3	26.4	373	1.95	.758	11.358***
<b>Aa5</b>	2.7	37.1	60.3	225	<b>2.57</b>	.546	19.1	48.4	32.5	373	2.13	.706	8.531***
<b>AA</b>				275	<b>2.63</b>	.225				373	2.22	.411	12.862***
<b>Ma1</b>	25.0	50.9	24.1	225	<b>1.99</b>	.702	54.7	37.8	7.5	373	1.52	.632	8.089***
<b>Ma2</b>	.9	12.1	87.1	225	<b>2.86</b>	.371	5.9	33.0	61.1	373	2.55	.605	6.909***
<b>Ma3</b>	16.1	36.8	47.1	225	<b>2.30</b>	.734	42.8	36.6	20,6	373	1.77	.765	8.400***
<b>Ma4</b>	38.7	36.9	24.4	225	<b>1.85</b>	.783	55.4	36.2	8,4	373	1.52	.646	5.533***
<b>Ma5</b>	5.8	12.4	81.8	225	<b>2.76</b>	.547	11.1	24.8	64,2	373	2.53	.686	4.251***
<b>MA</b>				275	<b>2.35</b>	.225				373	1.98	.432	10.782***
<b>Ue1</b>	.9	21.8	77.3	225	<b>2.76</b>	.445	7.2	50.7	42,1	373	2.34	.610	8.887***
<b>Ue2</b>	1.8	7.1	91.1	225	<b>2.89</b>	.362	2.1	23.6	74,3	373	2.72	.494	4.537***
<b>Ue3</b>	3.1	39.5	57.4	225	<b>2.54</b>	.558	14.0	58.0	28,0	373	2.14	.633	8.042***
<b>UE</b>				275	<b>2.73</b>	.225				373	2.40	.400	10.523***
<b>IMP.</b>				275	<b>2.57</b>	.225				373	2.20	.314	15.006***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

La motivación académica presenta diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria en todos sus ítems. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem Aa3 (Espero con inquietud cada nuevo curso escolar) con una diferencia de ( $t_{(598)}=8.40$ ,  $p \leq .000$ ), seguido del ítem Ma1 (Me gusta estudiar) con alta significatividad ( $t_{(598)}=8.08$ ,  $p \leq .05$ ), después el ítem Ma2 (Las buenas notas son muy importantes para mí) con valores elevados ( $t_{(598)}=6.90$ ,  $p \leq .05$ ), tras el el ítem Ma3 (Considero que estoy aprendiendo mucho) con significación ( $t_{(598)}=7.78$ ,  $p \leq .05$ ), le sigue el ítem Ma4 (No me gusta quedarme en casa sin poder ir al colegio) con ( $t_{(598)}=5.53$ ,  $p \leq .05$ ) y por último el ítem Ma5 (No quiero ir al colegio) que obtiene valores significativos ( $t_{(598)}=4.25$ ,  $p \leq .05$ ).

La utilidad de los estudios presenta diferencias estadísticamente más significativas a favor de la etapa primaria en todos sus ítems. Presentan diferencias significativas más acusadas el ítem Ue1 (Creo que lo que he aprendido en el colegio es útil para mi vida cotidiana y ha tenido un efecto positivo en mí) con una diferencia de ( $t_{(598)}=8.88$ ,  $p \leq .000$ ), seguido del ítem Ue3 (Estar en este centro a aumentado mi

sentimiento de pertenencia hacia el colegio) con alta significatividad ( $t_{(598)}=8.04$ ,  $p \leq .05$ ), después el ítem Ue2 (Considero que los estudios son útiles para mi futuro y para poder encontrar un buen trabajo luego) con valores elevados ( $t_{(598)}=4.53$ ,  $p \leq .05$ ).

### 1.2.3. PSSM según la etapa educativa

La mayoría de los ítems del cuestionario de Goleman tienen medias más elevadas en la etapa de primaria (excepto los ítems G3 y G4).

**Tabla 71**  
Valores de los ítems del cuestionario PSSM según etapa educativa

	Primaria							Secundaria							t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT	
<b>G1</b>	0.9	3.1	52.2	43.8	225	<b>3.38</b>	.595	3.0	7.3	59.7	30.1	373	3.16	.681	4.114***
<b>G2</b>	1.3	4.5	48.0	46.2	225	<b>3.39</b>	.640	2.7	16.6	60.6	20.1	373	2.98	.690	7.175***
<b>G3</b>	5.9	16.0	26.9	51.1	225	3.23	.926	3.6	7.5	30.1	58.8	373	<b>3.44</b>	.782	2.908**
<b>G4</b>	6.3	13.1	62.0	18.6	225	2.92	.753	2.2	12.2	71.3	14.4	373	2.97	.593	.906
<b>G5</b>	3.6	19.5	38.5	38.5	225	<b>3.11</b>	.844	3.3	24.5	55.7	16.6	373	2.85	.722	3.992***
<b>G6</b>	5.8	17.3	21.8	55.1	225	3.26	.943	4.6	14.3	37.7	43.4	373	3.19	.849	.838
<b>G7</b>	4.9	5.8	31.6	57.8	225	<b>3.42</b>	.809	3.5	10.8	46.9	38.8	373	3.21	.770	3.155**
<b>G8</b>	1.3	5.8	37.1	55.8	225	<b>3.47</b>	.669	.8	6.7	65.8	26.7	373	3.18	.577	5.583***
<b>G9</b>	2.2	6.3	23.2	68.3	225	<b>3.57</b>	.710	1.6	7.9	40.1	50.4	373	3.39	.703	3.050**
<b>G10</b>	7.1	16.1	46.0	30.8	225	<b>3.00</b>	.870	13.6	36.0	40.1	10.3	373	2.47	.853	7.317***
<b>G11</b>	2.3	11.8	46.8	39.1	225	<b>3.22</b>	.742	2.7	13.7	62.5	21.0	373	3.01	.675	3.493**
<b>G12</b>	3.1	11.2	31.7	54.0	225	3.36	.803	5.1	10.5	37.4	47.0	373	3.26	.843	1.482
<b>G13</b>	4.5	5.9	27.9	61.7	225	<b>3.46</b>	.799	5.9	7.8	41.4	44.9	373	3.25	.838	3.140**
<b>G14</b>	2.7	3.6	21.3	72.4	225	<b>3.63</b>	.681	2.2	7.0	48.1	42.7	373	3.31	.696	5.529***
<b>G15</b>	1.3	27.7	71.0	1.3	225	<b>3.69</b>	.489	1.9	5.4	49.1	43.6	373	3.34	.670	6.837***
<b>G16</b>	1.3	2.7	8.9	87.1	225	<b>3.81</b>	.533	3.5	8.3	29.0	59.2	373	3.43	.789	6.335***
<b>G17</b>	1.8	.9	17.1	80.2	225	<b>3.75</b>	.558	2.4	10.8	44.5	42.3	373	3.26	.747	8.457***
<b>G18</b>	1.8	4.9	49.3	44.0	225	<b>3.35</b>	.659	2.2	5.6	59.1	33.1	373	3.23	.648	2.246*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

El ítem que presenta diferencias más significativas ( $t_{(598)}=8.45$ ,  $p \leq .00$ ) a favor de la primaria es el ítem G17 (Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela), después le siguen el ítem G10 (Participo en montones de actividades en la escuela) con valor significativo ( $t_{(598)}=7.31$ ,  $p \leq .00$ ) y G2 (La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo) con valor significativo ( $t_{(598)}=7.17$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G15 (Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo) con valor significativo ( $t_{(598)}=6.83$ ,  $p \leq .00$ ) y el ítem G16 (No desearía estar en una escuela diferente) con valor significativo ( $t_{(598)}=6.33$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G8 (Las personas en esta escuela son amables conmigo) con valor significativo ( $t_{(598)}=5.58$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G14 (Los maestros aquí me respetan) con valor significativo ( $t_{(598)}=5.52$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G1 (Realmente siento formar parte de la escuela) con valor significativo ( $t_{(598)}=4.11$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G5 (La mayoría de

maestros en la escuela toman mis opiniones en serio) con valor significativo ( $t_{(598)}=3.99$ ,  $p \leq .00$ ) y el ítem G11(Soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes) con valor significativo ( $t_{(598)}=3.49$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G7 (Hay al menos un maestro o otro adulto en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema) con valor significativo ( $t_{(598)}=3.15$ ,  $p \leq .00$ ), G13 (Puedo ser realmente yo mí mismo estar en esta escuela) con valor significativo ( $t_{(598)}=3.14$ ,  $p \leq .00$ ), el ítem G9 (Los maestros aquí tienen interés en personas como yo) con valor significativo ( $t_{(598)}=3.05$ ,  $p \leq .00$ ), y finalmente el ítem G3 (Es fácil para gente como yo ser aceptado aquí) con valor significativo ( $t_{(598)}=2.90$ ,  $p \leq .00$ ).

Menos significante es el ítem G18 (A otros estudiantes aquí les gusto tal y como soy) con valor significativo ( $t_{(598)}=2.24$ ,  $p \leq .05$ ) y no son significativos los ítems G12 (No me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí), G4 (Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones) y G6 (Pocas veces me siento como si no perteneciera aquí).

#### 1.2.4. Implicación según el cuestionario CICE curso a curso

##### 1.2.4.1. Datos generales de la evolución de la implicación según el cuestionario CICE curso a curso

Como se observa en la tabla los valores medios de los tres cuestionarios analizados presentan valores más elevados en cuarto de primaria y dichos valores van decreciendo a medida que aumenta el curso escolar resultando los valores más bajos en segundo de bachiller. En 6º de primaria y 4º de eso se observa un pequeño repunte en los valores generales.

**Tabla 72**

*Evolución de los valores medios de la implicación general de los cuestionarios LOLSO, CICE y PSSM según curso escolar*

	4ºprim.	5ºprim.	6ºprim.	1ºeso	2ºeso	3ºeso	4ºeso	1ºbach	2ºbach
<b>Implicación LOLSO</b>	<b>2.73</b>	2.56	2.64	2.51	2.46	2.29	2.27	2.28	2.09
<b>Implicación CICE</b>	<b>2.62</b>	2.48	2.54	2.45	2.32	2.22	2.25	2.20	2.06
<b>PSSM</b>	<b>3.51</b>	3.25	3.42	3.32	3.20	3.09	3.12	3.15	2.96

##### 1.2.4.2. Datos generales de la evolución de la identificación según el cuestionario CICE por curso

Las diferentes dimensiones de la identificación son más elevadas en el curso 4º de primaria, excepto la situación personal en el centro que resulta mayor en 6º de primaria. Todos los valores van decreciendo hasta 2º de bachillerato en el que se producen los valores más bajos.

**Tabla 73**

*Evolución de los valores medios de la identificación del cuestionario CICE según curso escolar*

	4ºprim.	5ºprim.	6ºprim.	1ºeso	2ºeso	3ºeso	4ºeso	1ºbach	2ºbach
<b>Sentimiento de pertenencia</b>	<b>2.80</b>	2.62	2.70	2.58	2.45	2.39	2.36	2.37	2.20
<b>Satisfacción con el centro</b>	<b>2.72</b>	2.50	2.63	2.42	2.23	2.26	2.23	2.26	2.07
<b>Orgullo de centro</b>	<b>2.69</b>	2.64	2.64	2.47	2.52	2.36	2.41	2.36	2.22
<b>Sentimiento de comunidad</b>	<b>2.70</b>	2.35	2.40	2.30	2.04	2.18	2.10	1.99	2.12
<b>Permanencia en el centro</b>	<b>2.82</b>	2.67	2.73	2.71	2.54	2.38	2.58	2.17	2.06
<b>Situación personal en el centro</b>	2.40	2.42	<b>2.45</b>	2.43	2.26	2.39	2.41	2.36	2.29
<b>IDENTIFICACION CICE</b>	<b>2.69</b>	2.53	2.59	2.48	2.34	2.33	2.35	2.25	2.16

1.2.4.3. Datos generales de la evolución de la participación según el cuestionario CICE curso a curso

Las diferentes dimensiones de la participación son más elevadas en el curso 4º de primaria, excepto la asistencia que es más elevada en 2º de ESO y los comportamientos de riesgo en el centro que resulta mayor en 6º de primaria. Todos los valores van decreciendo hasta 2º de bachillerato en el que se producen los valores más bajos.

**Tabla 74**

*Evolución de los valores medios de la participación del cuestionario CICE según curso escolar*

	4ºprim.	5ºprim.	6ºprim.	1ºeso	2ºeso	3ºeso	4ºeso	1ºbach	2ºbach
<b>Participación en clase</b>	2.48	2.34	2.44	2.21	2.06	1.87	1.91	1.89	1.71
<b>Actividades no formales</b>	2.27	2.12	2.23	2.10	2.04	1.76	1.75	1.66	1.54
<b>Preparación de la clase y trabajo en casa</b>	2.75	2.63	2.58	2.63	2.45	2.42	2.36	2.38	2.37
<b>Asistencia</b>	2.77	2.55	2.69	2.78	<b>2.85</b>	2.83	2.82	2.72	2.71
<b>Comportamientos de riesgo</b>	2.40	2.42	<b>2.45</b>	2.43	2.26	2.39	2.41	2.36	2.29
<b>PARTICIPACIÓN CICE</b>	2.53	2.41	2.48	2.43	2.33	2.26	2.25	2.20	2.12

1.2.4.3. Datos generales de la evolución de la implicación cognitiva según el cuestionario CICE curso a curso

Las diferentes dimensiones de la implicación cognitiva son más elevadas en el curso 4º de primaria, excepto la motivación académica que resulta mayor en 6º de primaria. Todos los valores van decreciendo hasta 2º de bachillerato en el que se producen los valores más bajos.

**Tabla 75**

*Evolución de los valores medios de la implicación académica del cuestionario CICE según curso escolar*

	Curso escolar								
	4ºprim.	5ºprim.	6ºprim.	1ºeso	2ºeso	3ºeso	4ºeso	1ºbach	2ºbach
<b>Autoconcepto académico</b>	<b>2.78</b>	2.55	2.57	2.43	2.33	2.09	2.21	2.12	1.95
<b>Motivación académica</b>	2.35	2.29	<b>2.42</b>	2.29	2.00	1.85	1.89	1.92	1.75
<b>Utilidad de los estudios</b>	<b>2.82</b>	2.66	2.70	2.58	2.50	2.30	2.35	2.42	2.02
<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA CICE</b>	<b>2.65</b>	2.50	2.56	2.43	2.28	2.08	2.15	2.15	1.90

1.2.4.4. Datos generales de la evolución curso a curso según el cuestionario PSSM

**Tabla 76**

*Evolución de los valores medios de los ítems del cuestionario PSSM según curso escolar*

	4ºprim.	5ºprim.	6ºprim.	1ºeso	2ºeso	3ºeso	4ºeso	1ºbach	2ºbach	Total
<b>G1</b>	<b>3.56</b>	3.26	3.32	3.36	3.30	2.94	3.15	3.14	3.00	3.25
<b>G2</b>	<b>3.58</b>	3.19	3.39	3.15	2.89	2.95	2.93	3.02	2.86	3.13
<b>G3</b>	3.28	3.01	3.41	<b>3.54</b>	3.28	3.35	3.54	3.41	3.52	3.36
<b>G4</b>	3.00	2.76	3.02	<b>3.06</b>	2.96	2.96	2.86	3.02	3.03	2.95
<b>G5</b>	<b>3.35</b>	2.88	3.10	2.97	3.08	2.62	2.76	2.99	2.64	2.95
<b>G6</b>	3.26	3.14	<b>3.38</b>	3.22	3.14	3.17	3.27	3.23	3.07	3.22
<b>G7</b>	<b>3.52</b>	3.22	3.52	3.17	3.50	3.14	3.18	3.17	2.92	3.29
<b>G8</b>	<b>3.62</b>	3.35	3.43	3.33	3.20	3.04	3.13	3.21	3.14	3.29
<b>G9</b>	<b>3.70</b>	3.39	3.63	3.57	3.44	3.19	3.43	3.37	3.25	3.46
<b>G10</b>	<b>3.11</b>	2.96	2.93	3.00	2.66	2.31	2.14	2.34	2.00	2.67
<b>G11</b>	3.30	3.05	<b>3.31</b>	3.07	2.86	3.06	2.98	3.23	2.82	3.09
<b>G12</b>	3.41	3.26	<b>3.42</b>	3.40	3.23	3.29	3.30	3.19	2.85	3.30
<b>G13</b>	<b>3.74</b>	3.20	3.45	3.47	3.13	3.31	3.13	3.25	3.00	3.33
<b>G14</b>	<b>3.76</b>	3.39	3.75	3.40	3.38	3.12	3.37	3.38	3.15	3.43
<b>G15</b>	<b>3.83</b>	3.67	3.57	3.58	3.48	3.20	3.26	3.27	3.05	3.47
<b>G16</b>	<b>3.90</b>	3.72	3.82	3.65	3.58	3.40	3.41	3.25	2.96	3.58
<b>G17</b>	<b>3.80</b>	3.70	3.74	3.59	3.37	3.20	3.20	2.95	2.94	3.44
<b>G18</b>	<b>3.44</b>	3.30	3.31	3.27	3.19	3.31	3.16	3.28	3.03	3.27
<b>PSSM</b>	<b>3.51</b>	3.25	3.42	3.32	3.20	3.09	3.12	3.15	2.96	3.25



Los diferentes ítems del PSSM obtienen medias más elevadas en el curso 4º de primaria, excepto G3 y G4 son mayores en 1º de ESO y también los ítems G6, G11 y G12 mayores en 6º de primaria. Todos los valores van decreciendo hasta 2º de bachillerato en el que se producen los valores más bajos.

### 1.3. Implicación según el sexo

Tal y como sugiere la quinta hipótesis La implicación con el centro escolar es más elevada en las chicas que en los chicos. Para verificar esta hipótesis se utilizará la muestra de la cooperativa de trabajo asociado y los cuestionarios LOLSO, PSSM y CICE y, ya que sólo se preguntó por el sexo de los estudiantes en la cooperativa de trabajo asociado.

#### 1.3.1. Datos generales sobre la implicación según el sexo

Se puede observar que tan sólo en el PSSM se observan diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas a favor de estas ( $t_{(598)}=-2.30$ ,  $p \leq .00$ ). En los otros dos cuestionarios los valores medios son los mismos, CICE ( $\bar{x}=2.38$ ) y LOLSO ( $\bar{x}=2.46$ ), no hay diferencias.

**Tabla 77**

*Comparación de medias de los cuestionarios sobre la implicación según sexo*

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Implicación LOLSO</b>	253	2.46	.308	345	2.46	.323	.333
<b>Implicación CICE</b>	253	2.38	.265	345	2.38	.252	-.157
<b>PSSM</b>	253	3.20	.402	345	<b>3.28</b>	.409	-2.302*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

En los resultados con el cuestionario LOLSO utilizando toda la muestra de la cooperativa no se aprecian diferencias significativas.

**Tabla 78**

*Dimensiones de la implicación según el cuestionario LOLSO según sexo*

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	253	2.51	.447	345	2.52	.445	-.264
<b>PARTICIPACIÓN</b>	253	2.34	.322	345	2.34	.327	-1.000
<b>Asistencia</b>	253	2.75	.387	345	2.75	.369	.127
<b>P. en clase</b>	253	2.07	.526	345	2.08	.522	-.315
<b>Extraescolares</b>	253	2.20	.629	345	2.19	.587	.031

<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA</b>	253	2.54	.365	345	2.50	.419	1.195
<b>Autoconcepto académico</b>	253	2.41	.435	345	2.38	.476	.829
<b>Utilidad estudios</b>	253	2.67	.416	345	2.62	.466	1.264

### 1.3.2. Identificación según el sexo

En lo que se refiere al cuestionario CICE ocurre algo similar al LOLSO, no se encuentran diferencias significativas a nivel general (el valor de la media es el mismo en chicos y chicas,  $\bar{x}=2.44$ ) ni en ninguna de las dimensiones, tan sólo merece ser destacado las diferencias estadísticas entre chicos y chicas en dos ítems referentes a la situación personal en centro. Los chicos en general consideran su persona como alguien más importante en el centro que las chicas ( $t_{(598)}=3.76$ ,  $p \leq .00$ ) y menos significativo que los chicos se integran más fácilmente en el centro que las chicas ( $t_{(598)}=2.85$ ,  $p \leq .05$ ).

**Tabla 79**

*Dimensiones de la identificación en el cuestionario CICE según sexo*

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Sentimiento de pertenencia</b>	253	2.49	.367	345	2.55	.337	-2.112
<b>Sp1</b>	253	2.35	.555	345	2.43	.547	-1.907
<b>Sp2</b>	253	2.83	.431	345	2.91	.307	-2.758
<b>Sp3</b>	253	2.30	.631	345	2.31	.628	-.267
<b>Satisfacción con el centro</b>	253	2.40	.468	345	2.40	.429	.154
<b>Sat1</b>	253	2.67	.548	345	2.62	.535	1.020
<b>Sat2</b>	253	2.52	.601	345	2.51	.586	.219
<b>Sat3</b>	253	2.04	.706	345	2.06	.649	-.756
<b>Orgullo de centro</b>	253	2.48	.426	345	2.52	.405	-1.287
<b>Org1</b>	253	2.16	.665	345	2.22	.642	-1.210
<b>Org2</b>	253	2.43	.636	345	2.46	.628	-.606
<b>Org3</b>	253	2.84	.446	345	2.88	.393	-1.028
<b>Sentimiento de comunidad</b>	253	2.31	.477	345	2.24	.476	1.883
<b>Sc1</b>	253	2.11	.675	345	2.07	.637	.740
<b>Sc2</b>	253	2.18	.707	345	2.03	.701	2.683
<b>Sc3</b>	253	2.65	.621	345	2.62	.579	.519
<b>Permanencia en el centro</b>	253	2.56	.536	345	2.58	.545	-.435
<b>Per1</b>	253	2.72	.569	345	2.71	.566	.338
<b>Per2</b>	253	2.39	.766	345	2.45	.771	-.861
<b>Situación personal en el centro</b>	253	2.42	.350	345	2.36	.317	2.236
<b>Sit1</b>	253	2.88	.410	345	2.89	.346	-.551
<b>Sit2</b>	253	<b>2.35</b>	.601	345	2.20	.619	2.856*
<b>Sit3</b>	253	2.67	.604	345	2.74	.544	-1.483
<b>Sit4</b>	253	<b>1.80</b>	.657	345	1.61	.573	3.763***

<b>IDENTIFICACIÓN GENERAL CICE</b>	253	2.44	.294	345	2.44	.286	.113
------------------------------------	-----	------	------	-----	------	------	------

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. (p<.05)

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. (p<.00)

Las chicas ( $\bar{x}$ =2.55) tienen un mayor sentimiento de pertenencia que los chicos ( $\bar{x}$ =2.49), también ellas ( $\bar{x}$ =2.52) están mas orgullosas del centro que ellos ( $\bar{x}$ =2.48) y poseen ( $\bar{x}$ =2.56) un mayor sentimiento de permanencia en el centro que los chicos ( $\bar{x}$ =2.58). La satisfacción con el centro es similar para ambos sexos (2.40). Pero los chicos ( $\bar{x}$ =2.31) tienen mayor sentimiento de comunidad que las chicas ( $\bar{x}$ =2.24) y ellos ( $\bar{x}$ =2.42) también tienen una mejor situación personal en centro que ellas ( $\bar{x}$ =2.36).

### 1.3.3. Participación según el sexo

En lo que se refiere a la participación general no se encuentran diferencias significativas a nivel general (el valor de la media es el mismo en chicos y chicas,  $\bar{x}$ =2.44), tan sólo merece ser destacado las diferencias estadísticas entre chicos y chicas en dos dimensiones. Las chicas trabajan más en casa y preparan más las clases ( $t_{(598)}=-4.57$ ,  $p \leq .00$ ) y menos significativo que los chicos en general tienen mayores comportamientos de riesgo que las chicas ( $t_{(598)}=2.23$ ,  $p \leq .05$ ).

**Tabla 80**

*Dimensiones de la participación en el cuestionario CICE según sexo*

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Participación En clase</b>	253	2.12	.453	345	2.16	.441	-1.176
<b>Pc1</b>	253	<b>2.32</b>	.670	345	2.17	.668	2.822*
<b>Pc2</b>	253	2.11	.653	345	<b>2.28</b>	.632	-3.156*
<b>Pc3</b>	253	2.16	.763	345	2.30	.703	-2.209
<b>Pc4</b>	253	1.88	.768	345	1.91	.786	-.428
<b>Actividades no formales</b>	253	1.98	.481	345	1.99	.443	-.382
<b>Ext1</b>	253	2.07	.846	345	2.09	.783	-.407
<b>Ext2</b>	253	2.32	.711	345	2.29	.710	.569
<b>Ext3</b>	253	1.52	.752	345	1.62	.774	-1.579
<b>Ext4</b>	253	2.00	.626	345	1.97	.629	.587
<b>Prep. de la clase y trabajo en casa</b>	253	2.42	.544	345	<b>2.61</b>	.427	-4.570***
<b>Cas1</b>	253	2.64	.570	345	<b>2.78</b>	.437	-3.424**
<b>Cas2</b>	253	2.20	.686	345	<b>2.43</b>	.616	-4.335***
<b>Asistencia</b>	253	2.75	.387	345	2.75	.369	.127
<b>As1</b>	253	2.77	.502	345	2.78	.490	-.096
<b>As2</b>	253	2.73	.502	345	2.72	.496	.238
<b>Comportamientos de riesgo</b>	253	<b>2.42</b>	.350	345	2.36	.317	2.236*
<b>Riel</b>	253	2.76	.506	345	<b>2.93</b>	.273	-4.855***

<b>Rie2</b>	253	2.68	.636	345	<b>2.80</b>	.461	-2.625*
<b>Rie3</b>	253	<b>1.71</b>	.748	345	1.43	.665	4.727***
<b>PARTICIPACIÓN GENERAL CICE</b>	253	2.34	.266	345	2.37	.231	-1.707

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Las chicas suelen realizar los deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras la jornada escolar ( $t_{(598)} = -4.33$ ,  $p < .00$ ) y ellas suelen traer el material escolar y los libros de texto en mayor medida que ellos ( $t_{(598)} = -3.42$ ,  $p < .00$ ).

Ellas consideran que suelen causar problemas en clase o en el colegio en mayor medida que ellos ( $t_{(598)} = -4.85$ ,  $p < .00$ ), y los chicos han sido insultados o agredidos en el colegio alguna vez ( $t_{(598)} = 4.72$ ,  $p < .00$ ).

Los resultados indican que las chicas odian más el colegio ( $t_{(598)} = -2.62$ ,  $p < .05$ ), también trabajan mucho en clase, están atentas y realizan todas las tareas ( $t_{(598)} = 3.15$ ,  $p < .05$ ). A ellos por el contrario les gusta participar en debates o momentos de discusión y responden cuando les preguntan en clase en mayor medida que las chicas ( $t_{(598)} = 2.82$ ,  $p < .05$ ).

#### 1.3.4. Implicación cognitiva según el sexo

No hay diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas. Sólo el ítem Ma5 (No quiero ir al colegio) es significativo a favor de ellas ( $t_{(598)} = 2.15$ ,  $p < .05$ ).

**Tabla 81**

Dimensiones de la implicación cognitiva en el cuestionario CICE según sexo

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Autoconcepto Académico</b>	253	2.39	.427	345	2.36	.449	.837
<b>Aa1</b>	253	2.29	.537	345	2.22	.546	1.539
<b>Aa2</b>	253	2.66	.512	345	2.63	.542	.655
<b>Aa3</b>	253	2.51	.553	345	2.48	.619	.734
<b>Aa4</b>	253	2.19	.775	345	2.20	.747	-.215
<b>Aa5</b>	253	2.31	.674	345	2.29	.696	.415
<b>Motivación académica</b>	253	2.13	.453	345	2.11	.455	.339
<b>Ma1</b>	253	1.72	.714	345	1.69	.693	.558
<b>Ma2</b>	253	2.71	.486	345	2.63	.594	1.744
<b>Ma3</b>	253	2.00	.806	345	1.96	.781	.573
<b>Ma4</b>	253	1.66	.770	345	1.64	.675	.472

<b>Ma5</b>	253	2.55	.691	345	<b>2.66</b>	.605	-2.156*
<b>Utilidad de los estudios</b>	253	2.53	.389	345	2.51	.418	.762
<b>Ue1</b>	253	2.52	.574	345	2.48	.600	.739
<b>Ue2</b>	253	2.81	.416	345	2.76	.483	1.479
<b>Ue3</b>	253	2.27	.629	345	2.30	.635	-.479
<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA GENERAL CICE</b>	253	2.35	.342	345	2.33	.359	.788

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

#### 1.3.4. PSSM según el sexo

Si lo comparamos los resultados anteriores con con los obtenidos con el PSSM si se observa que las chicas otorgan valores más elevados de manera significativa, tal y como ocurrió en las investigaciones de Goodenow (1993) y el resto de estudios realizados con el PSSM.

**Tabla 82**

*Diferencias de medias del cuestionario PSSM según sexo*

	Chicos			Chicas			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>G1</b>	253	3.17	.655	345	<b>3.30</b>	.654	2.485*
<b>G2</b>	253	3.07	.736	345	3.18	.664	1.953
<b>G3</b>	253	3.30	.822	345	3.40	.839	1.537
<b>G4</b>	253	2.86	.730	345	<b>3.02</b>	.582	2.927*
<b>G5</b>	253	2.86	.810	345	<b>3.01</b>	.741	2.373*
<b>G6</b>	253	3.14	.910	345	3.28	.862	1.863
<b>G7</b>	253	3.26	.793	345	3.31	.788	.719
<b>G8</b>	253	3.26	.687	345	3.31	.579	.919
<b>G9</b>	253	3.33	.756	345	<b>3.55</b>	.657	3.580***
<b>G10</b>	253	<b>2.77</b>	.882	345	2.60	.895	2.341*
<b>G11</b>	253	3.11	.698	345	3.08	.708	.458
<b>G12</b>	253	3.24	.859	345	3.34	.802	1.524
<b>G13</b>	253	3.28	.865	345	3.36	.795	1.207
<b>G14</b>	253	3.35	.770	345	3.49	.651	2.425*
<b>G15</b>	253	3.47	.668	345	3.47	.598	.101
<b>G16</b>	253	3.56	.735	345	3.59	.721	.459
<b>G17</b>	253	3.42	.727	345	3.46	.713	.689
<b>G18</b>	253	3.23	.653	345	3.30	.654	1.309
<b>PSSM</b>	253	3.20	.402	345	<b>3.28</b>	.409	2.302*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Así destacan las diferencias estadísticamente significativas ( $t_{(598)} = -3.58$ ,  $p < .05$ ) entre chicas y chicos que se dan en el ítem G9 (Los maestros aquí tienen interés en personas como yo). En los siguientes ítems las diferencias son menos significativas a

favor de las chicas ( $t_{(598)}=2.92$ ,  $p \leq .05$ ), como en el ítem G4 (Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones), el ítem G1 (Realmente siento formar parte de la escuela) ( $t_{(598)}=2.48$ ,  $p \leq .05$ ), el ítem G14 (Los maestros aquí me respetan) ( $t_{(598)}=2.42$ ,  $p \leq .05$ ), el ítem G5 (La mayoría de maestros en la escuela toman mis opiniones en serio) ( $t_{(598)}=2.37$ ,  $p \leq .05$ ). El ítem G10 (Participo en montones de actividades en la escuela) por el contrario es significativamente superior en los chicos ( $t_{(598)}=2.34$ ,  $p \leq .05$ ).

#### 1.4. Influencia del trabajo de los docentes y las relaciones con los otros miembros de la comunidad en la implicación de los estudiantes

Teniendo en cuenta la séxta hipótesis el trabajo de los docentes y su relación con los alumnos ofrecen valores más elevados en la cooperativa de trabajo asociado, y su influencia en la implicación de los estudiantes será mayor que otros factores como la influencia de las familias o las relaciones con los compañeros. Para trabajar esta hipótesis se utilizará el cuestionario LOLSO con la muestra completa de los 14 centros y la muestra reducida de 4º y 6º de primaria de la cooperativa de trabajo. Posteriormente se profundizará en el análisis utilizando el cuestionario CICE y la muestra completa de cooperativa.

##### 1.4.1. Factores que afectan a la implicación diferencias entre la cooperativa de trabajo asociado y otros centros

###### 1.4.1.1. Familias

Las familias están más implicadas en la cooperativa que en otros centros de manera significativa ( $t_{(918)}=2.17$ ,  $p \leq .05$ ), y en casa les animan a participar en otras actividades fuera de clase ( $t_{(918)}=2.15$ ,  $p \leq .05$ ).

**Tabla 83**  
Valores de los ítems del factor familia según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Fa1</b>	12.9	44.3	42.9	287	<b>2.29</b>	.685	19.0	42.7	38.3	631	2.19	.732	2.157*
<b>Fa2</b>	8.4	38.0	53.7	287	2.45	.645	5.4	49.7	44.9	631	2.39	.589	1.334
<b>FA</b>				287	<b>2.37</b>	.539				631	2.29	.514	2.173*

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

###### 1.4.1.2. Trabajo de los docentes

El trabajo de los docentes es percibido en mayor medida en la cooperativa que en otros centros de manera significativa ( $t_{(918)}=4.32$ ,  $p \leq .00$ ). Destacan dos ítems en la cooperativa de manera significativa, los docentes les animan cuando lo necesitan ( $t_{(918)}=5.98$ ,  $p \leq .00$ ), los docentes confían en ellos ( $t_{(918)}=5.10$ ,  $p \leq .00$ ). Otro ítem también es superior en la cooperativa, les gusta la forma de enseñar de sus docentes ( $t_{(918)}=2.85$ ,  $p \leq .05$ ).

**Tabla 84**

Valores de los ítems del factor trabajo de los docentes según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Tp1</b>	7.3	48.1	44.6	287	<b>2.37</b>	.617	9.8	55.6	34.5	631	2.24	.619	2.854*
<b>Tp2</b>	9.4	48.4	42.2	287	2.32	.640	8.6	46.7	44.7	631	2.36	.634	.734
<b>Tp3</b>	11.1	30.7	58.2	287	<b>2.47</b>	.688	12.4	52.3	35.3	631	2.22	.652	5.108***
<b>Tp4</b>	7.0	39.0	54.0	287	<b>2.47</b>	.624	17.7	45.3	36.9	631	2.19	.714	5.984***
<b>TP</b>				287	<b>2.41</b>	.493				631	2.25	.502	4.329***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

#### 1.4.1.3. Relaciones con los docentes

Las relaciones con los docentes son mucho mejores en la cooperativa de manera muy significativa ( $t_{(918)}=8.91$ ,  $p \leq .00$ ).

**Tabla 85**

Valores de los ítems del factor relaciones con los docentes según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Rp1</b>	8.4	37.3	54.4	287	<b>2.45</b>	.645	20.9	50.6	28.5	631	2.07	.699	8.131***
<b>Rp2</b>	6.6	37.3	56.1	287	<b>2.49</b>	.619	14.9	48.6	36.4	631	2.21	.684	6.141***
<b>Rp3</b>	7.7	38.7	53.7	287	<b>2.45</b>	.634	19.4	46.9	33.7	631	2.14	.715	6.728***
<b>Rp4</b>	11.9	50.7	37.4	287	<b>2.25</b>	.655	45.2	33.8	21.0	631	1.75	.777	9.400***
<b>Rp5</b>	8.7	37.3	54.0	287	<b>2.45</b>	.650	13.5	50.8	35.7	631	2.22	.665	4.943***
<b>RP</b>				287	<b>2.42</b>	.642				631	2.08	.696	8.914***

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Todos los ítems de esta dimensión son significativamente más elevados en la cooperativa. Destaca los docentes les prestan más atención fuera de su tiempo de clase ( $t_{(918)}=9.40$ ,  $p \leq .00$ ), también que los docentes se preocupan por sus problemas ( $t_{(918)}=8.13$ ,  $p \leq .00$ ), En clase se sienten cómodos con todos los docentes ( $t_{(918)}=6.72$ ,  $p \leq .00$ ), les ayudan cuando lo necesitan con buen humor ( $t_{(918)}=6.14$ ,  $p \leq .00$ ) y creen que son capaces de entenderles ( $t_{(918)}=4.94$ ,  $p \leq .00$ ).

#### 1.4.1.4. Relaciones con los compañeros

Las relaciones con los compañeros son mejores en los otros centros de manera muy significativa ( $t_{(918)}=2.849$ ,  $p \leq .00$ ).

Destaca que los estudiantes de otros centros tienen buenos amigos/as entre sus compañeros de clase de manera muy significativa ( $t_{(918)}=2.69$ ,  $p \leq .00$ ) y también es significativo que cuando tienen una dificultad sus compañeros les ayudan ( $t_{(918)}=2.00$ ,  $p \leq .05$ ).

**Tabla 86**

Valores de los ítems del factor relaciones con los compañeros según tipo de centro

	Cooperativa de trabajo						Otros centros						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Rc1</b>	5.9	47.0	47.0	287	2.41	.601	4.1	42.1	53.7	631	<b>2.49</b>	.577	-2.006*
<b>Rc2</b>	4.9	34.8	60.3	287	2.55	.588	1.7	21.9	76.4	631	<b>2.65</b>	.523	-2.609**
<b>Rc3</b>	8.4	43.9	47.7	287	2.39	.638	4.0	45.2	50.9	631	2.46	.573	-1.781
<b>RC</b>				287	2.45	.486				631	<b>2.53</b>	.398	-2.849**

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

#### 1.4.2. Factores que afectan a la implicación de los estudiantes de la cooperativa según la etapa educativa

##### 1.4.2.1. Trabajo de los docentes

Destaca que el trabajo de los docentes se valora mejor en primaria de manera muy significativa ( $t_{(598)}=11.05$ ,  $p \leq .00$ ).

**Tabla 87**

Valores de los ítems del factor trabajo de los docentes según tipo de centro

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Tp1</b>	4.4	35.1	60.4	225	<b>2.56</b>	.580	16.6	67.8	15.5	373	1.98	.567	11.808***
<b>Tp2</b>	6.7	32.0	61.3	225	<b>2.54</b>	.618	14.5	68.4	17.2	373	2.02	.562	10.540***
<b>Tp3</b>	4.5	30.4	65.2	225	<b>2.60</b>	.573	13.4	59.8	26.8	373	2.13	.620	9.457***
<b>Tp4</b>	56.3	39.3	4.5	225	1.48	.583	26.1	59.4	14.5	373	<b>1.88</b>	.627	-7.781***
<b>Tp5</b>	4.4	32.9	62.7	225	<b>2.58</b>	.577	14.5	55.9	29.6	373	2.15	.647	8.450***
<b>Tp6</b>	18.8	42.9	38.4	225	<b>2.19</b>	.731	27.8	50.3	21.9	373	1.94	.703	4.232***
<b>TP</b>				225	<b>2.32</b>	.326				373	2.02	.335	11.058***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p < .00$ )

Todos los ítems de esta dimensión son significativamente más elevados en primaria. Destaca que les gusta la forma de enseñar de sus docentes/as ( $t_{(598)}=11.80$ ,  $p \leq .00$ ), también que las clases están bien organizadas ( $t_{(598)}=10.54$ ,  $p \leq .00$ ), Los



docentes están interesados en dar la clase ( $t_{(598)}=9.45$ ,  $p<.00$ ), en clase se sienten cómodos con sus docentes ( $t_{(598)}=8.45$ ,  $p<.00$ ) y los docentes les animan a participar en las actividades del colegio ( $t_{(598)}=4.23$ ,  $p<.00$ ). Por el contrario los docentes son más justos, y les avisan si han hecho bien algo más en secundaria ( $t_{(598)}=-7.78$ ,  $p<.00$ ).

#### 1.4.2.2. Relación con los docentes

Las relaciones con los docentes son mejores en primaria de manera muy significativa ( $t_{(918)}=9.90$ ,  $p<.00$ ).

**Tabla 88**

Valores de los ítems del factor relaciones con los docentes según tipo de centro

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Rp1</b>	4.4	29.8	65.8	225	<b>2.61</b>	.572	15.6	56.7	27.7	373	2.12	.647	9.688***
<b>Rp2</b>	3.1	29.9	67.0	225	<b>2.63</b>	.542	14.2	59.5	26.3	373	2.12	.625	10.647***
<b>Rp3</b>	11.2	43.9	44.8	225	<b>2.33</b>	.670	19.6	56.2	24.2	373	2.04	.661	5.163***
<b>Rp4</b>	2.7	22.7	74.7	225	<b>2.72</b>	.506	7.8	48.8	43.4	373	2.35	.621	7.421***
<b>Rp5</b>	2.2	10.3	87.4	225	2.85	.414	4.6	10.0	85.4	373	2.80	.497	1.145
<b>Rp6</b>	5.8	49.6	44.6	225	<b>2.38</b>	.595	8.6	57.4	34.0	373	2.25	.602	2.267**
<b>Rp7</b>	3.1	30.9	65.9	225	<b>2.62</b>	.545	6.5	57.0	36.6	373	2.30	.583	6.888***
<b>RP</b>				225	<b>2.59</b>	.339					2.28	.413	9.902***

\*\*\* La diferencia es significativa al nivel de .00. ( $p<.00$ )

Todos los ítems de esta dimensión son significativamente más elevados en primaria. Destaca que ellos/as les animan cuando lo necesitan ( $t_{(598)}=10.64$ ,  $p<.00$ ), también que los docentes/as se preocupan por sus problemas, toman sus opiniones en serio, les entienden y les respetan ( $t_{(598)}=9.68$ ,  $p<.00$ ), los docentes/as confían en ellos y saben que pueden hacer un buen trabajo en clase ( $t_{(598)}=7.42$ ,  $p<.00$ ), se nota buen ambiente entre los docentes ( $t_{(598)}=6.88$ ,  $p<.00$ ), los docentes/as tienen interés en personas como ellos, les prestan atención fuera de su tiempo de clase y en general, tienen una buena relación con todos sus docentes/as ( $t_{(598)}=5.16$ ,  $p<.00$ ) y conocen a la mayoría de docentes ( $t_{(598)}=2.26$ ,  $p<.00$ ).

#### 1.4.2.3. Relación con las familias

Destaca que la relación con las familias se valora en primaria de manera muy significativa ( $t_{(598)}=7.35$ ,  $p<.00$ ).

Todos los ítems de esta dimensión son significativamente más elevados en primaria. Destaca que sus padres les preguntan sobre lo que hacen en clase y les sirven de ayuda para hacer los deberes ( $t_{(598)}=6.47$ ,  $p \leq .00$ ), también que su familia tiene buena relación con los docentes y demás personal del centro ( $t_{(598)}=6.30$ ,  $p \leq .00$ ), su familia está contenta con el colegio ( $t_{(598)}=6.21$ ,  $p \leq .00$ ), su familia tiene un fuerte sentimiento de pertenencia respecto al colegio ( $t_{(598)}=5.93$ ,  $p \leq .00$ ), creen que sus estudios y estar en ese colegio es muy importante para su familia ( $t_{(598)}=4.36$ ,  $p \leq .00$ ) y su familia participa mucho en la vida del colegio y se implican, acuden a hablar con docentes, vienen a las extraescolares, visitan el centro,... ( $t_{(598)}=3.48$ ,  $p \leq .00$ ).

**Tabla 89**  
Valores de los ítems del factor familia según tipo de centro

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Fa1</b>	13.3	40.0	46.7	225	2.33	.700	11.3	48.9	39.8	373	2.28	.656	.837
<b>Fa2</b>	2.7	32.4	64.9	225	<b>2.62</b>	.538	13.9	44.8	41.3	373	2.27	.691	6.471***
<b>Fa3</b>	1.8	24.7	73.5	225	<b>2.71</b>	.489	5.9	37.4	56.7	373	2.50	.607	4.367***
<b>Fa4</b>	13.8	48.4	37.8	225	<b>2.24</b>	.678	22.8	50.7	26.5	373	2.03	.702	3.489**
<b>Fa5</b>	3.6	29.0	67.4	225	<b>2.63</b>	.551	7.5	51.7	40.8	373	2.33	.610	6.304***
<b>Fa6</b>	.4	17.8	81.8	225	<b>2.81</b>	.401	3.8	38.1	58.2	373	2.54	.569	6.218***
<b>Fa7</b>	8.1	50.2	41.7	225	<b>2.33</b>	.621	22.8	53.3	23.9	373	2.01	.684	5.936***
<b>FA</b>				225	<b>2.52</b>	.341				373	2.28	.418	7.358***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

#### 1.4.2.4. Relación con los compañeros

Las relaciones con los docentes son mejores en primaria de manera significativa ( $t_{(918)}=5.94$ ,  $p \leq .00$ ).

**Tabla 90**  
Valores de los ítems del factor relaciones con los compañeros según tipo de centro

	Primaria						Secundaria						t
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	1 (%)	2 (%)	3 (%)	N	M	DT	
<b>Rc1</b>	4.5	38.8	56.7	225	<b>2.52</b>	.583	6.7	50.9	42.4	373	2.35	.603	3.318**
<b>Rc2</b>	2.7	26.5	70.9	225	<b>2.68</b>	.521	5.6	38.7	55.6	373	2.50	.603	3.7636***
<b>Rc3</b>	6.2	49.8	44.0	225	<b>2.37</b>	.600	10.5	57.1	32.3	373	2.21	.618	3.107**
<b>Rc4</b>	4.9	13.3	81.8	225	2.76	.526	6.2	17.2	76.6	373	2.70	.576	1.401
<b>Rc5</b>	2.7	15.6	81.8	225	2.79	.468	1.3	13.2	85.5	373	2.84	.400	-1.340
<b>Rc6</b>	5.8	32.9	61.3	225	<b>2.55</b>	.603	12.9	52.5	34.6	373	2.21	.654	6.433***
<b>Rc7</b>	9.8	33.8	56.4	225	<b>2.46</b>	.668	13.7	52.7	33.6	373	2.19	.659	4.768***
<b>Rc8</b>	2.3	5.0	92.8	225	2.90	.362	1.3	6.7	91.9	373	2.90	.335	-.017
<b>Rc9</b>	21.7	37.3	41.0	225	2.19	.769	25.6	37.5	36.9	373	2.11	.783	1.213
<b>Rc10</b>	5.9	54.3	39.8	225	<b>2.33</b>	.586	22.1	64.0	13.9	373	1.91	.594	8.392***
<b>RC</b>				225	<b>2.56</b>	.313				373	2.39	.341	5.946***

\* La diferencia es significativa al nivel de .05. ( $p < .05$ )

\*\* La diferencia es significativa al nivel de .01. ( $p < .01$ )

Destaca que creen que sus compañeros sienten un fuerte sentimiento de pertenencia al colegio ( $t_{(598)}=8.39$ ,  $p \leq .00$ ), también conocen a la mayoría de alumnos/as y ellos a él ( $t_{(598)}=6.43$ ,  $p \leq .00$ ), hay buen ambiente entre los alumnos/as ( $t_{(598)}=4.76$ ,  $p \leq .00$ ), tienen buenos amigos/as de clase y en este colegio hacen amigos con facilidad ( $t_{(598)}=3.76$ ,  $p \leq .00$ ), cuando tienen alguna dificultad sus compañeros/as les ayudan ( $t_{(598)}=3.31$ ,  $p \leq .00$ ) y los otros estudiantes toman en serio sus opiniones, son amables con ellos y son tratados con mucho respeto ( $t_{(598)}=3.10$ ,  $p \leq .00$ ).

### 1.5. Relaciones entre las dimensiones de la implicación

Según la séptima hipótesis se produce una relación en sentido positivo de las tres dimensiones de la implicación. Para comprobarlo el primer paso es el de obtener las correlaciones de orden cero para las variables sometidas a prueba y cuyos resultados se presentan a continuación.

Si tomamos como referencia a toda la muestra, se encuentran relaciones significativas entre todas las dimensiones. La relación que presentan la identificación y la implicación cognitiva es positivo y de intensidad entre moderada y alta ( $r=.625$ ) y lo mismo la relación entre la implicación cognitiva y la participación ( $r=.506$ ). La relación más baja se produce entre identificación y participación ( $r=.473$ ).

**Tabla 91**

*Correlaciones entre la implicación y sus dimensiones con toda la muestra*

	Identificación	Participación	I.Académica
Identificación	1		
Participación	.473**	1	
Implicación cognitiva	.625**	.506**	1
IMPLICACIÓN	.877**	.756**	.852**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados son similares si tomamos a la cooperativa de docentes como ejemplo, las puntuaciones más elevadas se dan entre la identificación y la implicación cognitiva ( $r=.605$ ) y las más bajas entre la implicación cognitiva y la participación ( $r=.423$ ) y entre identificación y participación ( $r=.411$ ).

**Tabla92**

*Correlaciones entre la implicación y sus dimensiones con la muestra de la cooperativa*

	Identificación	Participación	I.Académica
Identificación	1		

<b>Participacion</b>	.411**	1	
<b>Implicacion cognitiva</b>	.605**	.423**	1
<b>IMPLICACIÓN</b>	.862**	.711**	.846**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar correlaciones entre subdimensiones en el cuestionario LOLSO se observa que la relación que presentan la identificación y la utilidad de los estudios es positivo y de intensidad entre moderada y alta ( $r=.566$ ) y su relación con el autoconcepto académico ( $r=.525$ ). La relación entre la participación en extraescolares y la identificación ( $r=.393$ ), con el autoconcepto académico ( $r=.387$ ) y con la utilidad de los estudios ( $r=.369$ ).

**Tabla93**

*Correlaciones entre la implicación, sus dimensiones y subdimensiones con toda la muestra*

	I	P	Pa	Pc	Pe	IA	Aa	Iu
<b>I</b>	1							
<b>P</b>	.473**	1						
<b>Pa</b>	.106**	.402**	1					
<b>Pc</b>	.383**	.751**	.066*	1				
<b>Pe</b>	.393**	.782**	.034	.334**	1			
<b>IA</b>	.625**	.506**	.151**	.372**	.433**	1		
<b>Aa</b>	.525**	.456**	.150**	.330**	.387**	.874**	1	
<b>Iu</b>	.566**	.427**	.113**	.320**	.369**	.872**	.524**	1
<b>IMP</b>	.877**	.756**	.243**	.578**	.617**	.852**	.739**	.748**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Analizar correlaciones entre factores y dimensiones de la implicación en el cuestionario LOLSO destaca que la relación que presentan el trabajo de los docentes con la relación con los docentes es positivo y de intensidad entre moderada y alta ( $r=.611$ ) y es alta también su relación con la identificación ( $r=.556$ ) y la implicación académica ( $r=.558$ ). La relación con los docentes se relaciona también con la identificación ( $r=.505$ ) y con la implicación cognitiva ( $r=.460$ ). La relación con las familias se relaciona con la identificación ( $r=.435$ ) y la implicación cognitiva ( $r=.422$ ). Las relaciones con los compañeros se relacionan con los factores de manera más moderada.

**Tabla 94**

*Correlaciones entre la implicación, sus dimensiones y subdimensiones con los factores que afectan a la implicación.*

	I	P	Pa	Pc	Pe	IA	Aa	Iu	Tp	Rp	Rf	Rc
<b>Tp</b>	.556**	.431**	.086**	.353**	.362**	.558**	.494**	.479**	1			
<b>Rp</b>	.505**	.351**	.090**	.271**	.297**	.460**	.413**	.390**	.611**	1		

<b>Rf</b>	.435**	.351**	.128**	.246**	.298**	.422**	.392**	.344**	.351**	.301**	1	
<b>Rc</b>	.396**	.306**	.075**	.216**	.279**	.411**	.395**	.322**	.293**	.125**	.227**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si se analizan las relaciones entre las dimensiones de la implicación del cuestionario CICE en la cooperativa de docentes, se observa que la relación que presentan la identificación y la participación es positiva y de intensidad entre moderada y alta ( $r=.663$ ) y es alta también la relación entre la implicación cognitiva y la participación ( $r=.637$ ). La relación entre la implicación cognitiva y la identificación es menor ( $r=.595$ ).

**Tabla 95**

*Correlaciones entre la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y subdimensiones con la muestra de la cooperativa*

	Identificación CICE	Participación CICE	Implicación Académica CICE
Identificación CICE	1		
Participación CICE	.663**	1	
Implicación cognitiva CICE	.595**	.637**	1
IMPLICACIÓN CICE	.859**	.859**	.883**

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar las correlaciones de las subdimensiones de la implicación del cuestionario CICE en la cooperativa de docentes, destaca que la relación es total entre los comportamientos de riesgo y la situación personal en el centro ( $r=1.000$ ). La relación que presentan el sentimiento de pertenencia con el orgullo es positivo y de intensidad entre moderada y alta ( $r=.502$ ) y es alta también su relación con la utilidad de los estudios ( $r=.516$ ), la satisfacción con el centro ( $r=.489$ ) y el autoconcepto académico ( $r=.432$ ).

**Tabla 96**

*Correlaciones entre la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y subdimensiones con la muestra de la cooperativa*

	I	Sp	Org	Senc	Pc	Spc	Satc	P	Pcl	Act	PreC	Cri	IA	Aa	Ma	Ua
I	1															
Sp	.722*	1														
Org	.735*	.502*	1													
Senc	.671*	.385*	.345*	1												
Pc	.676*	.360*	.462*	.225*	1											
Spc	.535*	.295*	.249*	.368*	.194*	1										
Satc	.708*	.489*	.426*	.375*	.326*	.246*	1									
P	.663*	.521*	.479*	.368*	.428*	.422*	.499*	1								
Pcl	.537*	.455*	.428*	.304*	.377*	.196*	.409*	.743*	1							

<b>Act</b>	.446*	.371*	.340*	.262*	.316*	.125*	.371*	.664*	.423*	1								
<b>PreC</b>	.355*	.292*	.290*	.175*	.270*	.083*	.305*	.688*	.452*	.252*	1							
<b>Cri</b>	.535*	.295*	.249*	.368*	.194*	1.000*	.246*	.422*	.196*	.125*	.083*	1						
<b>IA</b>	.595**	.550*	.479*	.303*	.350*	.147*	.581*	.637*	.635*	.518*	.405*	.147*	1					
<b>Aa</b>	.459*	.432*	.332*	.222*	.265*	.116*	.497*	.549*	.511*	.460*	.362*	.116*	.825*	1				
<b>Ma</b>	.455*	.399*	.406*	.259*	.283*	.100	.386*	.493*	.582*	.363*	.338*	.100*	.787*	.430*	1			
<b>Ua</b>	.539*	.516*	.431*	.258*	.305*	.145*	.540*	.509*	.446*	.441*	.283*	.145*	.825*	.580*	.461*	1		
<b>IMP</b>	.859*	.688*	.648*	.508*	.550*	.403*	.690*	.859*	.729*	.616*	.538*	.403*	.883*	.724*	.687*	.742*	1	

\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El orgullo se relaciona con el sentimiento de pertenencia ( $r=.502$ ), la permanencia en el centro ( $r=.462$ ) y la utilidad de los estudios ( $r=.406$ ). La satisfacción con el centro se relaciona con la utilidad de los estudios ( $r=.540$ ), con el autoconcepto académico ( $r=.497$ ) y la participación en clase ( $r=.409$ ). La participación en clase se relaciona con la motivación académica ( $r=.582$ ), el autoconcepto académico ( $r=.511$ ), el orgullo ( $r=.497$ ), el sentimiento de pertenencia ( $r=.455$ ) y la preparación de la clase ( $r=.452$ ). La participación en actividades no formales está relacionada con el autoconcepto académico ( $r=.460$ ), con la identificación ( $r=.537$ ) y con la utilidad de los estudios ( $r=.441$ ).

Los factores analizados y su influencia en las dimensiones de la implicación del cuestionario CICE en la cooperativa de docentes indican que existen relaciones positivas y significativas entre todas las dimensiones. Las mayores relaciones se producen entre la relación con los docentes y el trabajo de los docentes ( $r=.759$ ), también es elevada su relación con la identificación ( $r=.622$ ). La identificación también se relaciona con las relaciones con los compañeros ( $r=.627$ ). La participación se relaciona sobre todo con las relaciones con los docentes ( $r=.560$ ) y el trabajo de los docentes ( $r=.544$ ). La implicación cognitiva también se relaciona sobre todo con el trabajo de los docentes ( $r=.565$ ) y la relación con los docentes ( $r=.551$ ).

**Tabla 97**

*Correlaciones entre la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y los factores analizados con la muestra de la cooperativa*

	I	P	IA	IMP	TP	RP	RF	RC
<b>TP</b>	.611**	.544**	.565**	.661**	1			
<b>RP</b>	.622**	.560**	.551**	.664**	.759**	1		
<b>RF</b>	.509**	.473**	.502**	.571**	.469**	.549**	1	
<b>RC</b>	.627**	.448**	.334**	.531**	.419**	.421**	.371**	1

\*\*.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si se analiza la correlación entre el PSSM y las subdimensiones de la implicación del cuestionario CICE en la cooperativa de docentes, las mayores relaciones las encontramos con la dimensión identificación ( $r=.754$ ), en concreto con la subdimensión el sentimiento de pertenencia ( $r=.561$ ). También son elevadas las relaciones con la dimensión participación ( $r=.583$ ), sobre todo la participación en clase ( $r=.528$ ). La implicación cognitiva tiene menor relación ( $r=.490$ ) destacando la relación con la utilidad de los estudios ( $r=.445$ ).

**Tabla 98**

*Correlaciones entre el PSSM y la implicación según cuestionario CICE, sus dimensiones y subdimensiones con la muestra de la cooperativa*

	I	Sp	Org	Sen c	Pc	Spc	Sat c	P	Pcl	Act	Pre C	Cri	IA	Aa	Ma	Ua	IMP
<b>PSSM</b>	.754*	.560*	.521*	.561*	.507*	.449*	.494*	.583*	.528*	.346**	.299*	.494*	.490*	.389*	.364*	.445*	.693*

\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar la correlación entre el PSSM y los factores estudiados en el cuestionario CICE en la cooperativa de docentes, destaca que es la relación con los docentes la variable con la que se encuentra más relacionada ( $r=.694$ ), seguido del trabajo de los docentes ( $r=.651$ ) y la relación con los compañeros ( $r=.628$ ).

**Tabla 99**

*Correlaciones entre el PSSM y los factores estudiados en el cuestionario CICE, con la muestra de la cooperativa*

	TP	RP	RF	RC
<b>PSSM</b>	.651**	.694**	.466**	.628**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

## 2. VARIABILIDAD DE LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES

El tercer objetivo de la Tesis consiste en identificar la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado y analizar su evolución a lo largo de los diferentes niveles educativos.

### 2.1. Implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado

Según la octava hipótesis las diferentes dimensiones de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado ofrecerán valores muy elevados en las etapas iniciales.

Para verificar esta hipótesis se han utilizado las dimensiones e ítems del cuestionario CICE y el cuestionario PSSM versión profesorado, se dispone de una muestra total de 36 docentes de la cooperativa de trabajo asociado. Lo cual no permite establecer diferencias y relaciones entre la implicación de los docentes de distintas tipologías organizacionales.

### 2.1.1. Implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado según el cuestionario CICE

Este apartado se dedicará a analizar cuáles han sido los resultados obtenidos en el cuestionario que se facilitó a los docentes de la cooperativa.

#### 2.1.1.1. Datos generales de la implicación del profesorado

Los valores globales de la implicación general reflejan valores más elevados en la dimensión identificación ( $\bar{x}=3.53$ ), seguida de la participación ( $\bar{x}=3.27$ ) y los valores más bajos se dan en la implicación laboral ( $\bar{x}=3.19$ ). El valor global de la implicación del PSSM es superior al cuestionario CICE versión profesorado.

**Tabla 100.**

*Datos generales de la implicación del profesorado*

	N	M	DT
<b>Identificación</b>	35	<b>3.53</b>	.392
<b>Participación</b>	35	3.27	.352
<b>Implicación laboral</b>	35	3.19	.376
<b>IMPLICACIÓN</b>	35	3.33	.309
<b>PSSM</b>	36	3.41	.318

#### 2.1.1.2. Identificación de los docentes con la cooperativa

Dentro de las subdimensiones de la identificación, destaca la situación personal en el centro ( $\bar{x}=3.88$ ), el sentimiento de pertenencia ( $\bar{x}=3.60$ ), la permanencia en el centro ( $\bar{x}=3.58$ ) y la satisfacción en el centro ( $\bar{x}=3.57$ ) otorgan las puntuaciones más elevadas y las más bajas se encuentran en el sentimiento de centro ( $\bar{x}=3.18$ ) y el orgullo de centro ( $\bar{x}=3.35$ ).



El 60% del profesorado declara poseer un muy elevado sentimiento de pertenencia a la cooperativa de docentes y un 40% un elevado sentimiento de pertenencia. Ningún profesor otorga valores bajos o muy bajos.

Los docentes están satisfechos con el centro, el 62.9% del profesorado está completamente de acuerdo con que este es un buen colegio, que es un buen sitio para ellos, que disfrutan en él y están contentos, un 37.1 % está de acuerdo y no hay ningún profesor en desacuerdo con dicha afirmación. Un 54.3% afirman estar muy de acuerdo en que se sienten como en casa en el centro, el 37.1 % de acuerdo y sólo un profesor no está de acuerdo con dicha afirmación.

**Tabla 101.**  
*La identificación de los docentes con la cooperativa*

	1(%)	2 (%)	3(%)	4(%)	N	M	DT
<b>Sp</b>			40.0	60.0	35	3.60	.497
<b>Sat1</b>			37.1	62.9	35	3.62	.490
<b>Sat2</b>			37.1	62.9	35	3.62	.490
<b>Sat3</b>		8.6	37.1	54.3	35	3.45	.657
<b>SatC</b>					35	3.57	.481
<b>Org1</b>		28.6	34.3	37.1	35	3.08	.817
<b>Org2</b>			37.1	62.9	35	3.62	.490
<b>Org</b>					35	3.35	.543
<b>Sec1</b>		11.4	48.6	40.0	35	3.28	.667
<b>Sec2</b>		17.1	57.1	25.7	35	3.08	.658
<b>SeC</b>					35	3.18	.586
<b>Per1</b>		2.9	31.4	65.7	35	3.62	.547
<b>Per2</b>	2.9	11.4	14.3	71.4	35	3.54	.816
<b>PerC</b>					35	3.58	.615
<b>SitP</b>			11.4	88.6	35	3.88	.322
<b>ID</b>					35	3.53	.392

En lo referente al orgullo de centro, el 37.1 % del profesorado habla con mucha frecuencia del centro a su familia, amigos o conocidos, el 34.3 % bastante y el 28.6% poco. Un 69.9% de los docentes recomendaría totalmente el centro a sus amigos o familiares y un 37.1 % bastante, ni un solo profesor no lo recomendaría.

Respecto al sentimiento de comunidad mencionar que el 40 % del profesorado está muy de acuerdo con que los miembros del centro tienen espíritu de equipo y comparten los mismos valores, un 48.6% está de acuerdo y 4 docentes (el 11.1%) están en desacuerdo con esta afirmación. El 25.7 % están muy de acuerdo en que creen que están muy unidos, un 55.6% están de acuerdo, pero 6 docentes (el 17.1%) no están de acuerdo.

Dentro de la subdimensión permanencia en el centro subrayar que el 65.7% del profesorado declara no estar para nada de acuerdo con que trabajaría mejor o estaría más contento en otro centro educativo, un 31.4% estaría poco de acuerdo y un profesor estaría de acuerdo con dicha afirmación. El 71.4 % no desearía en absoluto tener un trabajo diferente al de profesor, el 14.3% estaría en desacuerdo, cuatro docentes (el 11.4%) estarían de acuerdo y un profesor estaría muy de acuerdo con tener otra profesión.

Observando la situación personal en el centro destaca que el 88.6% del profesorado no está para nada de acuerdo con que se sienta solo, excluido o fuera de lugar en el centro, y sólo 4 docentes (el 11.4%) están poco de acuerdo. No hay ningún profesor de acuerdo o muy de acuerdo con dicha afirmación.

### 2.1.1.3. Participación de los docentes en la cooperativa

Observando las subdimensiones de la participación, destaca la asistencia ( $\bar{x}=3.75$ ), los componentes de riesgo ( $\bar{x}=3.79$ ), la participación en clase ( $\bar{x}=3.42$ ) y la participación en el centro ( $\bar{x}=3.12$ ) otorgan las puntuaciones más elevadas y las más bajas se encuentran en las actividades extraescolares ( $\bar{x}=2.69$ ) y la preparación de la clase ( $\bar{x}=2.88$ ).

**Tabla 102.**  
*La participación de los docentes con la cooperativa*

	1(%)	2 (%)	3(%)	4(%)	N	M	DT
<b>Pcl1</b>	2.9	14.3	34.3	48.6	35	3.28	.825
<b>Pcl2</b>	2.8	5.6	47.2	44.4	35	3.33	.717
<b>Pcl3</b>		5.7	22.9	71.4	35	3.65	.591
<b>Pcl</b>					35	3.42	.492
<b>Pce1</b>	2.8	16.7	44.4	36.1	35	3.13	.798
<b>Pce2</b>	2.9	5.7	45.7	45.7	35	3.34	.725
<b>Pce3</b>	8.3	22.2	50.0	19.4	35	2.80	.855
<b>Pce4</b>	2.8	16.7	38.9	41.7	35	3.19	.821
<b>Pce</b>					35	3.12	.532
	2.9	14.7	17.6	64.7	35	3.44	.859
<b>Act1</b>	36.1	19.4	27.8	16.7	35	2.25	1.130
<b>Act2</b>		13.9	41.7	44.4	35	3.30	.709
<b>Act3</b>	60.0	17.1	8.6	14.3	35	1.77	1.113
<b>Act</b>					35	2.69	.537
<b>Pre1</b>	8.3	13.9	52.8	25.0	35	2.94	.860
<b>Pre2</b>	11.1	27.8	27.8	33.3	35	2.83	1.028
<b>Pre</b>					35	2.88	.846
<b>As1</b>		5.6	19.4	75.0	35	3.69	.576
<b>As2</b>	5.6		2.8	91.7	35	3.80	.709
<b>As</b>					35	3.75	.527
<b>Ri1</b>	5.6	2.8	11.1	80.6	35	3.66	.792

<b>Ri2</b>	2.8	97.2	35	3.91	.500
<b>Ri</b>			35	3.79	.577
<b>P</b>			35	3.27	.352

Respecto a la participación en clase, el 48.6 % del profesorado está muy de acuerdo con que se fomentan debates o momentos de discusión y que suelen preguntar a menudo a sus alumnos, animándoles a que participen en clase, un 34.3% está de acuerdo, 5 docentes (el 14.3%) están en desacuerdo con esta afirmación y uno muy en desacuerdo (el 2.9%). El 44.4 % del profesorado está muy de acuerdo con que están muy activos dando clase, un 47.2% está de acuerdo, dos docentes (el 5.6%) están en desacuerdo con esta afirmación y uno muy en desacuerdo (el 2.8%). El 69,4% no está para nada de acuerdo con que se aburra en clase, el 22.2 % está poco de acuerdo y sólo 2 docentes (el 5.6%) están de acuerdo.

En lo referente a la participación en el centro mencionar que el 36.1 % del profesorado está muy de acuerdo con que participan activamente en la vida del centro, un 44.4% está de acuerdo, 6 docentes (el 16.7%) están en desacuerdo con esta afirmación y uno muy en desacuerdo (el 2.8%). El 45,7 % del profesorado está muy de acuerdo con que participan activamente en el departamento, otro 45.7% está de acuerdo, dos docentes (el 5.7%) están en desacuerdo con esta afirmación y uno muy en desacuerdo (el 2.9%). El 19.4% está muy de acuerdo con que participan en los claustros y reuniones, el 50% está de acuerdo, 8 docentes están en desacuerdo (el 22.2 %) y otros 3 docentes (el 8.3%) están muy en desacuerdo. Por último el 41.7 % están muy de acuerdo en que suelen participar en cenas o comidas organizadas en el centro, el 38.9 % está de acuerdo, 6 docentes (el 16.7 %) están en desacuerdo y un profesor está muy en desacuerdo (el 2.8%).

Otro apartado a mencionar es el de la participación en extraescolares, el 64.7 % del profesorado está muy en desacuerdo con que participan en las actividades deportivas del centro, un 17.6% está en desacuerdo, 5 docentes (el 14.7%) están de acuerdo con esta afirmación y uno muy de acuerdo (el 2.8%). El 16,7 % del profesorado está muy de acuerdo con que participan en otras actividades o talleres, otro 27.8% está de acuerdo, el 19.4% están en desacuerdo con esta afirmación y el 36.1% en desacuerdo. El 44.4% está muy de acuerdo con que participan en fiestas o festivales del colegio, el 41.7% está de acuerdo, y 5 docentes están en desacuerdo (el 13.9%). Por último el 13.9 % están muy de acuerdo en que suelen participar en campamentos de verano, salidas al

monte,..., el 8.6 % está de acuerdo, el 17.1 % están en desacuerdo y la gran mayoría está muy en desacuerdo (el 60 %).

El 25 % del profesorado está muy de acuerdo con que suelen preparar las clases y les dedican bastante tiempo en casa tras completar la jornada escolar, un 52.8% está de acuerdo, cinco docentes (el 13.9%) están en desacuerdo con esta afirmación y tres muy en desacuerdo (el 8.3%). El 33.3 % del profesorado está muy de acuerdo con que suelen corregir deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras completar la jornada escolar, otro 27.8% está de acuerdo, otro 27.8% está en desacuerdo con esta afirmación y cuatro docentes muy en desacuerdo (el 11.1%).

Respecto a la asistencia, el 75 % del profesorado está muy de acuerdo con que no suelen llegar tarde a las clases, un 19,4% está de acuerdo, y dos docentes (el 5.6%) están en desacuerdo con esta afirmación. El 91.7 % del profesorado está muy de acuerdo con que no suelen faltar al trabajo, ni que tienen muchas bajas laborales, un profesor (el 2.8%) está de acuerdo, y otros dos (el 5.6%) están muy en desacuerdo con esta afirmación.

Finalmente observando los comportamientos de riesgo se aprecia que el 80.6 % del profesorado está muy de acuerdo con que no le ha insultado nunca nadie en el colegio, un 11.1% está de acuerdo, un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo y dos docentes (el 5.6%) están en muy en desacuerdo con esta afirmación, es decir han sido insultados. El 97.2 % del profesorado está muy de acuerdo con que no hayan sido agredidos en el trabajo, y un profesor (el 2.8%) está muy en desacuerdo, es decir ha sido agredido.

#### 2.1.1.4. Implicación laboral con la cooperativa

Al analizar las subdimensiones de la implicación laboral con la cooperativa, destacar que la utilidad del trabajo ( $\bar{x}=3.50$ ) y el autoconcepto laboral ( $\bar{x}=3.08$ ) obtienen las puntuaciones más elevadas y las más bajas se encuentran en la motivación laboral ( $\bar{x}=3.00$ ).

**Tabla 103**  
*La Implicación laboral con la cooperativa*

	1(%)	2 (%)	3(%)	4(%)	N	M	DT
<b>All</b>	15.2	48.5	36.4		35	2.21	.696

<b>A12</b>		2.9	44.1	52.9	35	3.50	.564
<b>A13</b>		2.9	64.7	32.4	35	3.29	.523
<b>A14</b>		5.9	20.6	73.5	35	3.67	.588
<b>A15</b>	8.8	26.5	47.1	17.6	35	2.73	.863
<b>AI</b>					35	3.08	.374
<b>Ma1</b>	2.9	0.0	40.0	57.1	35	3.51	.658
<b>Ma2</b>	25.7	45.7	22.9	5.7	35	2.08	.853
<b>Ma3</b>	2.9	11.4	25.7	60.0	35	3.42	.814
<b>Ma</b>					35	3.00	.549
<b>Ut1</b>		5.7	31.4	62.9	35	3.57	.608
<b>Ut2</b>	2.9	5.7	42.9	48.6	35	3.37	.731
<b>Ut3</b>		2.9	37.1	60.0	35	3.57	.557
<b>Ut</b>					35	3.50	.548
<b>IL</b>					35	3.19	.376

En lo referente al autoconcepto laboral, el 36.4 % del profesorado está de acuerdo con que tienen que reciclar sus conocimientos, un 48.5% está en desacuerdo, y 5 docentes (el 15.2%) están muy en desacuerdo con esta afirmación. El 52.9 % del profesorado está muy de acuerdo con que están contentos con su trabajo, otro 44,1% está de acuerdo, y sólo uno (el 2.9%) está muy en desacuerdo. El 32.4% está muy de acuerdo con que se consideren como buenos docentes, el 64.7% está de acuerdo, y sólo 1 profesor está en desacuerdo (el 2.9%). El 73.5 está muy en desacuerdo con que esté “quemado”, el 20.6 en desacuerdo y sólo 2 docentes están de acuerdo (el 5.9%). Por último el 17.6 % están muy desacuerdo con que no den abasto con su trabajo, el 47.1 % está desacuerdo, el 26.5 % están en de acuerdo y sólo tres muy de acuerdo (el 8.8 %).

Si se analiza la motivación laboral se obtiene que el 57.1 % del profesorado está muy de acuerdo con que le gusta trabajar, un 40% está de acuerdo, y un profesor (el 2.8%) está muy en desacuerdo. El 5.7 % del profesorado está muy en desacuerdo con que esperan con inquietud las vacaciones, el 29.2% están desacuerdo, un 45.7% de acuerdo y un 25.7% está muy de acuerdo. El 60% están muy en desacuerdo con que muchos días no quieran ir a trabajar, en 25.7% en desacuerdo, un 11.4% de acuerdo y un profesor (el 2.9%) muy de acuerdo.

Observando la utilidad del trabajo comentar que el 62.9 % del profesorado está muy de acuerdo con que cree que haber trabajado en el colegio es útil para su vida cotidiana y que ha tenido un efecto positivo en ellos, un 31.4% está de acuerdo, y dos docentes (el 5.6%) están en desacuerdo. El 48.6 % del profesorado está muy de acuerdo con que consideran que trabajar en el colegio es útil para su futuro profesional, el 42.9% están de acuerdo, dos docentes (el 5.7%) en desacuerdo y un profesor (el 2.9%) muy en desacuerdo. El 60% están muy de acuerdo con que estar en la cooperativa

aumenta su sentimiento de pertenencia y compromiso con la educación, el 37.1% de acuerdo, y sólo un profesor (el 2.9%) muy desacuerdo.

### 2.1.2. La implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado según el cuestionario PSSM

El 77.8% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo y sus compañeros son amables con ellos y un 22.2% están de acuerdo. No existen opiniones manifestando desacuerdo. El 66.7% está muy de acuerdo con que hay al menos un compañero o un miembro del equipo directivo con el que puede hablar si tienen un problema y un 33.3% están de acuerdo. No existen opiniones manifestando desacuerdo al respecto.

**Tabla 104**

*El sentimiento psicológico de pertenencia escolar PSSM del profesorado*

	1(%)	2 (%)	3(%)	4(%)	N	M	DT
<b>PSSM1</b>	0.0	2,9	42,9	54,3	36	3,51	,562
<b>PSSM2</b>	3,1	6,3	59,4	31,3	36	3,18	,692
<b>2.1</b>	3,1	34,4	46,9	15,6	36	2,75	,762
<b>2.2</b>	0.0	31,3	59,4	9,4	36	2,78	,608
<b>PSSM3</b>	0.0	11,8	26,5	61,8	36	3,50	,707
<b>PSSM4</b>	0.0	0.0	54,3	45,7	36	3,45	,505
<b>PSSM5</b>	5,6	13,9	66,7	5,6	36	2,88	,708
<b>PSSM6</b>	0.0	8,3	25,0	66,7	36	3,58	,649
<b>PSSM7</b>	0.0	0.0	33,3	66,7	36	3,66	,478
<b>PSSM8</b>	0.0	0.0	22,2	77,8	36	3,77	,421
<b>PSSM9</b>	0.0	5,6	25,0	69,4	36	3,63	,592
<b>PSSM10</b>	0.0	27,8	50,0	22,2	36	2,94	,714
<b>PSSM11</b>	0.0	2,9	50,0	47,1	36	3,44	,560
<b>PSSM12</b>	2,8	8,3	50,0	38,9	36	3,25	,731
<b>PSSM13</b>	0.0	5,7	51,4	42,9	36	3,37	,598
<b>PSSM14</b>	0.0	0.0	38,9	61,1	36	3,61	,494
<b>14.1</b>	0.0	2,8	44,4	52,8	36	3,50	,560
<b>14.2</b>	0.0	2,9	57,1	40,0	36	3,37	,547
<b>PSSM15</b>	0.0	2,8	61,1	36,1	36	3,33	,534
<b>PSSM16</b>	0.0	5,6	25,0	69,4	36	3,63	,592
<b>PSSM17</b>	0.0	2,8	33,3	63,9	36	3,61	,549
<b>PSSM18</b>	0.0	2,8	80,6	16,7	36	3,13	,424
<b>18.1</b>	0.0	2,8	80,6	16,7	36	3,13	,424
<b>18.2</b>	0.0	2,9	80,0	17,1	36	3,14	,430
<b>PSSM</b>						3,41	,318

Dos docentes (el 5.6%) están de acuerdo con que el equipo directivo y el resto de docentes no tienen interés en personas como ellos, el 25% en desacuerdo y un 69.4% están muy en desacuerdo con dicha afirmación. Dos docentes (el 5.6%) están muy de acuerdo con que desearían estar en un colegio diferente, un 33.3% están en desacuerdo y el 69.4% están muy en desacuerdo. El 63.9% están muy de acuerdo con que están

muy orgullosos de pertenecer al colegio, un 33.3% están de acuerdo y sólo un profesor (el 2.8%) en desacuerdo. Por último tres docentes (el 8.3%) están de acuerdo con que a veces sienten que no pertenecen al centro, el 25 % está en desacuerdo con dicha afirmación y el 66.7% muy en desacuerdo.

Valores menos elevados se obtienen en las medias de los siguientes ítems, como que el 54.3 % del profesorado está muy de acuerdo con que siente que es parte de la cooperativa de trabajo asociado, un 42.9 % está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.9%) está en desacuerdo. El 31.3 % está muy de acuerdo con que el equipo directivo o sus compañeros les felicitan cuando hacen una buena labor, el 59.4% está de acuerdo, dos docentes (el 6.3%) en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). El 15.6 % está muy de acuerdo con que las familias les felicitan cuando hacen una buena labor, el 46.9% está de acuerdo, el 34.4% en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). Cuatro docentes (el 11.8%) están de acuerdo en que es muy duro para gente como ellos ser aceptado en el colegio, el 26.5% están en desacuerdo y el 61.8% muy en desacuerdo con dicha afirmación. El 45.7 % están muy de acuerdo con que sienten que los otros compañeros les toman en serio y un 54.3 % están de acuerdo. No existen comentarios que manifiesten desacuerdo. El 47.1% están muy de acuerdo con que son tratados con mucho respeto por los otros docentes, un 50% está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.9%) en desacuerdo. Sólo un profesor (el 2.8%) está muy de acuerdo con que se siente muy diferente al resto del profesorado, tres docentes (el 8.3%,) están de acuerdo, un 50% en desacuerdo y el 38.9% muy en desacuerdo. El 42.9% están muy de acuerdo con que puedan ser ellos mismos en el centro, el 51.4 % están de acuerdo y dos docentes (el 5.7%) están en desacuerdo. El 61.1% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo les respeta y un 38.9% están de acuerdo. Nadie está en desacuerdo con dicha afirmación. El 52.8% están muy de acuerdo con que creen que los alumnos y alumnas les respetan, un 44.4% están de acuerdo y un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo. El 40% están muy de acuerdo con que creen que las familias les respetan, un 57.1% están de acuerdo y un profesor (el 2.9%) está en desacuerdo con dicha afirmación. El 36.1% están muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo y el resto de sus compañeros saben que pueden hacer un buen trabajo, un 61.1% están de acuerdo y un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo. El 16.7% están muy de acuerdo con que a los otros docentes les gusta como son, el 80.6% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) no está de acuerdo. El 16.7% están muy de acuerdo con que a los otros

docentes, alumnos y familias les gusta como son, el 80.6% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) no está de acuerdo.

Los valores medios más bajos los obtienen los siguientes ítems: Sólo tres docentes (el 9.4 %) está muy de acuerdo con que los alumnos les felicitan cuando hacen una buena labor, el 59.4% está de acuerdo y el 31.3% en desacuerdo. El 15.6 % está muy de acuerdo con que las familias les felicitan cuando hacen una buena labor, el 46.9% está de acuerdo, el 34.4% en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). El 5.6 % están muy de acuerdo con que sienten que los otros docentes están interesados en ellos, un 66.7 % están de acuerdo, un 13.9 en desacuerdo y dos docentes (el 5.6%) muy en desacuerdo. El 22.2% están muy de acuerdo con que participan en un montón de actividades, el 50% están de acuerdo y un 27.8% en desacuerdo.

### 2.1.3. Factores que afectan a la implicación del profesorado

Al analizar los factores que afectan a la implicación, destacar que la relación con los compañeros ( $\bar{x}$ =3.60), la relación con los alumnos ( $\bar{x}$ =3.46) y la relación con el equipo directivo ( $\bar{x}$ =3.22) otorgan las puntuaciones más elevadas y las más bajas se encuentran en la relación con las familias ( $\bar{x}$ =2.91).

**Tabla 105**  
*Factores que afectan a la implicación del profesorado*

	1(%)	2 (%)	3(%)	4(%)	N	M	DT
<b>Rdir1</b>	2,9	2,9	60,0	34,3	35	3,25	,657
<b>Rdir2</b>	2,9	0,0	54,3	42,9	35	3,37	,645
<b>Rdir3</b>	2,9	14,3	60,0	22,9	35	3,02	,706
<b>Rdir4</b>	2,9	2,9	60,0	34,3	35	3,25	,657
<b>Rdir</b>					35	3,22	,592
<b>Rco1</b>	0,0	0,0	37,1	62,9	35	3,62	,490
<b>Rco2</b>	0,0	0,0	28,6	71,4	35	3,71	,458
<b>Rco3</b>	0,0	2,9	45,7	51,4	35	3,48	,562
<b>Rco</b>					35	3,60	,394
<b>Ral1</b>	0,0	5,6	41,7	52,8	35	3,47	,608
<b>Ral2</b>	0,0	0,0	30,6	69,4	35	3,69	,467
<b>Ral3</b>	0,0	11,1	55,6	33,3	35	3,22	,637
<b>Ral</b>					35	3,46	,499
<b>Rfa1</b>	2,9	26,5	50,0	20,6	35	2,88	,769
<b>Rfa2</b>	0,0	26,5	52,9	20,6	35	2,94	,693
<b>Rfa3</b>	0,0	26,5	58,8	14,7	35	2,88	,640
<b>Rfa4</b>	0,0	5,9	76,5	17,6	35	3,11	,477
<b>Rfa5</b>	0,0	36,4	54,5	9,1	35	2,72	,626
<b>Rfa</b>					35	2,91	,520
<b>R</b>					35	3,30	,362



Destaca que se conocen entre ellos la mayoría de docentes ( $\bar{x}=3.71$ ), también que tienen buenos compañeros en el colegio y que hacen compañeros con facilidad ( $\bar{x}=3.62$ ) y que hay muy buen ambiente entre los docentes del colegio ( $\bar{x}=3.48$ ). Se sienten cómodos dando clase ( $\bar{x}=3.69$ ) y tienen muy buena relación con sus alumnos ( $\bar{x}=3.47$ ). La relación con el equipo directivo es muy buena como lo demuestra el que les ayudan cuando lo necesitan con buen humor y son amables y agradables con el profesorado ( $\bar{x}=3.37$ ), que el equipo directivo confía en ellos, sabe que pueden hacer un buen trabajo, se preocupa por sus problemas, toman sus opiniones en serio, les entienden y les respetan ( $\bar{x}=3.21$ ).

Por el contrario no creen que las familias tengan un fuerte sentimiento de pertenencia ( $\bar{x}=2.72$ ), tampoco que las familias animan a sus hijos a participar en otras actividades fuera de clase y que las familias participen mucho en la vida del colegio y se impliquen acudiendo a hablar con docentes, venir a las extraescolares, visitar el centro,... ( $\bar{x}=2.88$ ).

## **2.2. Evolución de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado a lo largo de los niveles educativos**

Según la octava hipótesis que pretendía cubrir el tercer objetivo, las diferentes dimensiones de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecen valores que irán disminuyendo en la medida en la que aumenta el curso escolar.

### **2.2.1. Datos generales de la evolución de la implicación del profesorado a lo largo de los niveles educativos**

Los mayores niveles de implicación y en todas sus dimensiones se dan en primaria, los más bajos en secundaria (menos la participación en educación infantil). Pero los resultados no son estadísticamente significativos, por lo que no se puede comprobar estadísticamente que se cumpla la hipótesis. Las mayores diferencias se dan en la participación y en el cuestionario PSSM, las menores diferencias en autoconcepto laboral.

#### **Tabla 106**

*La implicación del profesorado a lo largo de los niveles educativos*

	Infantil			Primaria			Secundaria			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Identificación</b>	10	3.53	.320	8	3.71	.412	17	3.44	.411	1.378
<b>Participación</b>	10	3.08	.422	8	3.52	.369	17	3.27	.237	3.961
<b>Implicación laboral</b>	10	3.23	.315	8	3.28	.471	17	3.14	.375	.422
<b>IMPLICACIÓN PSSM</b>	10	3.28	.287	8	3.50	.395	17	3.28	.267	1.620
	10	3.49	.270	8	3.57	.301	18	3.30	.324	2,503

### 2.2.2. Evolución de la identificación del profesorado a lo largo de los niveles educativos

Respecto a la identificación los mayores niveles de medias a nivel general se dan en primaria y los más bajos en secundaria (menos la situación personal en el centro mayor en educación infantil). Pero los resultados no son estadísticamente significativos.

En el sentimiento de pertenencia los valores más altos se registran en primaria ( $\bar{x}=3.75$ ), seguido de infantil ( $\bar{x}=3.60$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.52$ ). Los maestros de primaria ( $\bar{x}=3.87$ ) e infantil ( $\bar{x}=3.56$ ) están más satisfechos que los de la ESO ( $\bar{x}=3.43$ ). Respecto al orgullo de centro comentar que los valores más altos se registran en primaria ( $\bar{x}=3.68$ ), seguido de la ESO ( $\bar{x}=3.29$ ) e infantil ( $\bar{x}=3.20$ ). Los maestros de primaria ( $\bar{x}=3.50$ ) e infantil ( $\bar{x}=3.30$ ) tienen más sentimiento de comunidad que los de la ESO ( $\bar{x}=2.98$ ). Los valores más altos de la permanencia en el centro se registran en infantil ( $\bar{x}=3.65$ ), seguido de primaria ( $\bar{x}=3.62$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.53$ ). Los maestros de infantil ( $\bar{x}=3.90$ ) y ESO ( $\bar{x}=3.88$ ) están más agrupados que los de la primaria ( $\bar{x}=3.87$ ) y su situación personal en el centro obtiene valores más elevados.

**Tabla 107**

*La identificación del profesorado a lo largo de los niveles educativos*

	Infantil			Primaria			Secundaria			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Sp</b>	10	3.60	.516	8	3.75	.462	17	3.52	.514	.521
<b>Sat1</b>	10	3.60	.516	8	3.87	.353	17	3.52	.514	1.408
<b>Sat2</b>	10	3.60	.516	8	3.87	.353	17	3.52	.514	1.408
<b>Sat3</b>	10	3.50	.527	8	3.87	.353	17	3.23	.752	2.898
<b>SatC</b>	10	3.56	.498	8	3.87	.353	17	3.43	.483	2.455
<b>Org1</b>	10	2.70	.823	8	3.50	.755	17	3.11	.781	2.318
<b>Org2</b>	10	3.70	.483	8	3.87	.353	17	3.47	.514	2.133
<b>Org</b>	10	3.20	.537	8	3.68	.530	17	3.29	.516	2.146
<b>Sec1</b>	10	3.40	.516	8	3.62	.517	17	3.05	.747	2.333
<b>Sec2</b>	10	3.20	.421	8	3.37	.517	17	2.88	.781	1.817
<b>SeC</b>	10	3.30	.349	8	3.50	.462	17	2.98	.676	2.645
<b>Per1</b>	10	3.70	.483	8	3.75	.462	17	3.52	.624	.547
<b>Per2</b>	10	3.60	.699	8	3.50	1.063	17	3.52	.799	.036
<b>PerC</b>	10	3.65	.474	8	3.62	.744	17	3.53	.652	.131
<b>SitP</b>	10	3.90	.316	8	3.87	.353	17	3.88	.332	.014
<b>ID</b>	10	3.53	.320	8	3.71	.412	17	3.44	.411	1.378

Las mayores diferencias se dan en el sentimiento de comunidad ( $F_{(35)}=2.64$ ,  $p \leq .05$ ), la satisfacción con el centro ( $F_{(35)}=2.45$ ,  $p \leq .05$ ) y el orgullo de centro ( $F_{(35)}=2.14$ ,  $p \leq .05$ ). Las menores diferencias en la situación personal en el centro ( $F_{(35)}=0.01$ ,  $p \leq .05$ ) y en el sentimiento de pertenencia ( $F_{(35)}=0.52$ ,  $p \leq .05$ ).

Destacan los siguientes ítems los docentes se sienten “como en casa” en este colegio ( $F_{(35)}=2.89$ ,  $p \leq .05$ ), en este colegio están muy unidos ( $F_{(35)}=2.33$ ,  $p \leq .05$ ) y recomendarían este colegio a otros amigos, familiares,... ( $F_{(35)}=2.13$ ,  $p \leq .05$ ).

### 2.2.3. Evolución de la participación del profesorado a lo largo de los niveles educativos

La diferencia en la dimensión participación en este centro entre las etapas de infantil, primaria y secundaria es significativa a favor del nivel de primaria ( $F_{(35)}=3.96$ ,  $p \leq .05$ ).

Los maestros de primaria ( $\bar{x}=3.41$ ) e infantil ( $\bar{x}=3.36$ ) participan y fomentan menos la participación en clase que los de la ESO ( $\bar{x}=3.46$ ). Los maestros de primaria ( $\bar{x}=3.51$ ) participan más en el centro que los de infantil ( $\bar{x}=3.10$ ) y la ESO ( $\bar{x}=2.95$ ). Los maestros de primaria ( $\bar{x}=3.20$ ) participan más en extraescolares que los de infantil ( $\bar{x}=2.25$ ) y la ESO ( $\bar{x}=2.54$ ). Los docentes de la ESO ( $\bar{x}=3.19$ ) dedican más tiempo en casa para la preparación de la clase que los de infantil ( $\bar{x}=2.25$ ) y primaria ( $\bar{x}=3.00$ ). Los docentes de primaria ( $\bar{x}=4.00$ ) faltan menos que los de infantil ( $\bar{x}=3.60$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.72$ ). Los docentes de primaria ( $\bar{x}=4.00$ ) tienen menos comportamientos de riesgo que los de infantil ( $\bar{x}=3.65$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.77$ ).

**Tabla108**

*La participación del profesorado a lo largo de los niveles educativos*

	Infantil			Primaria			Secundaria			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Pcl1</b>	10	3.10	.994	8	3.62	.517	17	3.23	.806	.959
<b>Pcl2</b>	10	3.40	.516	8	3.12	.640	17	3.38	.849	.420
<b>Pcl3</b>	10	3.60	.699	8	3.50	.755	17	3.75	.424	.596
<b>Pcl</b>	10	3.36	.507	8	3.41	.527	17	3.46	.494	.116
<b>Pce1</b>	10	3.30	.674	8	3.50	.755	17	2.88	.832	2.015
<b>Pce2</b>	10	3.20	.421	8	3.66	.712	17	3.27	.826	1.198
<b>Pce3</b>	10	2.50	1.080	8	3.25	.462	17	2.77	.808	1.805
<b>Pce4</b>	10	3.40	.699	8	3.62	.517	17	2.88	.900	2.951

<b>Pce</b>	10	3.10	.488	8	<b>3.51</b>	.470	17	2.95	.516	3.399*
	10	3.70	.674	8	3.56	.495	17	3.25	1.004	1.023
<b>Act1</b>	10	1.90	1.100	8	3.12	1.126	17	2.05	.998	3.609
<b>Act2</b>	10	3.30	.674	8	3.75	.462	17	3.11	.758	2.426
<b>Act3</b>	10	1.30	.948	8	2.37	1.407	17	1.76	.941	2.220
<b>Act</b>	10	2.55	.421	8	<b>3.20</b>	.518	17	2.54	.481	5.963*
<b>Pre1</b>	10	2.50	.707	8	2.87	.991	17	3.22	.808	2.497
<b>Pre2</b>	10	2.00	.816	8	3.12	1.126	17	3.16	.857	5.801*
<b>Pre</b>	10	2.25	.589	8	3.00	1.035	17	<b>3.19</b>	.709	5.038*
<b>As1</b>	10	3.80	.632	8	4.00	.000	17	3.50	.618	2.514
<b>As2</b>	10	3.40	1.264	8	4.00	.000	17	3.94	.235	2.467
<b>As</b>	10	3.60	.875	8	4.00	.000	17	3.72	.352	1.353
<b>Ri1</b>	10	3.60	.966	8	4.00	.000	17	3.55	.855	.915
<b>Ri2</b>	10	3.70	.94	8	4.00	.000	17	4.00	.000	1.324
<b>Ri</b>	10	3.65	.944	8	4.00	.000	17	3.77	.427	.817
<b>P</b>	10	3.08	.422	8	<b>3.52</b>	.369	17	3.27	.237	3.961*

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Las mayores diferencias a favor de la etapa secundaria y además estadísticamente significativas se dan en la participación en actividades no formales ( $F_{(35)}=5.96$ ,  $p \leq .05$ ). A favor de la primaria se observan relaciones estadísticamente significativas con la preparación del trabajo para casa ( $F_{(35)}=5.03$ ,  $p \leq .05$ ) y en la participación en el centro ( $F_{(35)}=3.39$ ,  $p \leq .05$ ).

Destaca que los docentes suelen corregir deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras completar la jornada escolar en mucha mayor medida en secundaria que en la educación infantil ( $F_{(35)}=2.89$ ,  $p \leq .05$ ).

#### 2.2.4. Evolución de la implicación laboral del profesorado a lo largo de los niveles educativos

A nivel general la implicación laboral es mayor en primaria, después en infantil y por último en secundaria, pero las diferencias no son estadísticamente significativas. Los maestros de infantil ( $\bar{x}=3.15$ ) tienen un autoconcepto laboral mayor que los de primaria ( $\bar{x}=3.05$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.05$ ). Los docentes de primaria ( $\bar{x}=3.04$ ) tienen más motivación laboral que los de infantil ( $\bar{x}=2.93$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.03$ ) y también los docentes de primaria ( $\bar{x}=3.75$ ) tienen valores en la utilidad del trabajo más elevados que los de infantil ( $\bar{x}=3.61$ ) y la ESO ( $\bar{x}=3.33$ ).

**Tabla 109**

*La implicación laboral del profesorado a lo largo de los niveles educativos*

	Infantil			Primaria			Secundaria			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>AI1</b>	10	2.34	.659	8	1.62	.517	17	<b>2.40</b>	.601	4.610*
<b>AI2</b>	10	3.50	.471	8	3.62	.744	17	3.44	.511	.271

AI3	10	3.25	.408	8	3.37	.517	17	3.27	.574	.125
AI4	10	3.73	.409	8	3.62	.744	17	3.66	.594	.090
AI5	10	2.94	.949	8	3.00	.534	17	2.50	.857	1.459
AI	10	3.15	.223	8	3.05	.424	17	3.05	.429	.253
Ma1	10	3.45	.497	8	3.62	1.063	17	3.50	.514	.160
Ma2	10	2.10	.993	8	1.87	.834	17	2.16	.785	.316
Ma3	10	3.24	.788	8	3.62	.744	17	3.44	.855	.509
Ma	10	2.93	.583	8	3.04	.765	17	3.03	.441	.124
Ut1	10	3.75	.420	8	<b>3.87</b>	.353	17	3.33	.686	3.284*
Ut2	10	3.53	.500	8	3.62	.744	17	3.16	.785	1.518
Ut3	10	3.55	.496	8	3.75	.462	17	3.50	.618	.547
Ut	10	3.61	.430	8	3.75	.462	17	3.33	.604	1.997
IL	10	3.23	.315	8	3.28	.471	17	3.14	.375	.422

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Las mayores diferencias a favor de la etapa secundaria y además estadísticamente significativas se dan en cuanto consideran que tienen reciclar sus conocimientos ( $F_{(35)}=4.61$ ,  $p \leq .05$ ). A favor de la primaria se observan relaciones estadísticamente significativas con que creen que haber trabajado en el colegio es útil para su vida cotidiana y ha tenido un efecto positivo en ellos ( $F_{(35)}=3.28$ ,  $p \leq .05$ ).

#### 2.2.5. Evolución del PSSM versión profesorado a lo largo de los niveles educativos

Los resultados globales del PSSM son favorables a la educación primaria y menores en secundaria, pero no se observan relaciones estadísticamente significativas ( $F_{(35)}=2.50$ ,  $p \leq .05$ ).

**Tabla 110**

*El sentimiento psicológico PSSM del profesorado a lo largo de los niveles educativos*

	Infantil			Primaria			Secundaria			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
PSSM1	10	3.50	.707	8	3.62	.517	18	3.47	.499	.200
PSSM2	10	3.21	.628	8	3.37	.517	18	3.08	.726	.516
2.1	10	3.17	.928	8	2.75	.462	18	2.51	.590	3.148
2.2	10	<b>3.15</b>	.453	8	2.75	.462	18	2.58	.595	4.107*
PSSM3	10	3.40	.699	8	3.87	.353	18	3.38	.758	1.522
PSSM4	10	3.60	.516	8	3.62	.517	18	3.30	.457	1.807
PSSM5	10	2.70	.948	8	3.25	.462	18	2.83	.618	1.492
PSSM6	10	3.70	.674	8	3.50	.755	18	3.55	.615	.233
PSSM7	10	<b>3.90</b>	.316	8	3.87	.353	18	3.44	.511	4.724*
PSSM8	10	3.80	.421	8	3.87	.353	18	3.72	.460	.369
PSSM9	10	<b>3.90</b>	.316	8	3.87	.353	18	3.38	.697	3.698*
PSSM10	10	3.00	.666	8	3.37	.517	18	2.72	.751	2.560
PSSM11	10	3.74	.429	8	3.37	.517	18	3.30	.571	2.461
PSSM12	10	3.50	.527	8	3.00	1.069	18	3.22	.646	1.067
PSSM13	10	3.40	.516	8	3.75	.462	18	3.18	.618	2.778
PSSM14	10	3.70	.483	8	3.87	.353	18	3.44	.511	2.527
14.1	10	3.70	.483	8	<b>3.87</b>	.353	18	3.22	.548	5.946*
14.2	10	3.30	.483	8	<b>3.87</b>	.353	18	3.18	.514	5.858*
PSSM15	10	3.30	.483	8	3.62	.517	18	3.22	.548	1.660
PSSM16	10	3.60	.516	8	3.62	.744	18	3.66	.594	.041
PSSM17	10	3.80	.421	8	3.62	.744	18	3.50	.514	.960

<b>PSSM18</b>	10	3.10	.316	8	3.25	.462	18	3.11	.471	.341
<b>18.1</b>	10	3.20	.421	8	3.12	.353	18	3.11	.471	.139
<b>18.2</b>	10	3.20	.421	8	3.12	.353	18	3.11	.470	.118
<b>PSSM</b>	10	3.49	.270	8	3.57	.301	18	3.30	.324	2.503

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Es en la educación primaria respecto a secundaria en donde se producen las diferencias estadísticamente significativas en los ítems PSMM 14.1 ( $F_{(35)}=5.94$ ,  $p \leq .05$ ) y PSSM 14.2 ( $F_{(35)}=5.85$ ,  $p \leq .05$ ). Por el contrario es en la educación infantil en donde son significativos los siguientes ítems el PSSM 7 ( $F_{(35)}=4.72$ ,  $p \leq .05$ ), el PSSM 2.2 ( $F_{(35)}=4.10$ ,  $p \leq .05$ ) y el PSSM 9 ( $F_{(35)}=3.69$ ,  $p \leq .05$ ).

Es en primaria donde se registran los mayores valores del sentimiento psicológico de pertenencia. Concretamente en 4º de primaria, no obstante no contamos con una N significativa. Los valores más bajos en 3º de ESO.

	Media PSSM	N	Desv. típ.
<b>3º primaria</b>	3.61	1	.
<b>4º primaria</b>	<b>3.88</b>	1	.
<b>5º primaria</b>	3.69	2	.196
<b>6º primaria</b>	3.52	2	.353
<b>1º eso</b>	3.15	2	.295
<b>2º eso</b>	3.66	2	.157
<b>3º eso</b>	3.05	4	.186
<b>4º eso</b>	3.40	3	.513
<b>Infantil</b>	3.49	10	.270
<b>Especialista de 2 a 4 eso</b>	3.35	7	.272
<b>Específico primaria</b>	3.33	2	.471

Tabla111. El sentimiento psicológico PSSM del profesorado según el curso educativo

## 2.2.6. Evolución de los factores que afectan a la implicación del profesorado a lo largo de los niveles educativos

Tabla112

Los factores que afectan a la implicación del profesorado a lo largo de los niveles educativos

	Infantil			Primaria			Secundaria			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Rdir1</b>	10	3.40	.699	8	3.37	.517	17	3.12	.676	.736
<b>Rdir2</b>	10	3.50	.527	8	3.62	.517	17	3.18	.707	1.651
<b>Rdir3</b>	10	3.00	.666	8	3.25	.462	17	2.94	.802	.516
<b>Rdir4</b>	10	3.20	.632	8	3.50	.534	17	3.18	.706	.699
<b>Rdir</b>	10	3.27	.477	8	3.43	.438	17	3.10	.697	.882
<b>Rco1</b>	10	3.70	.483	8	3.75	.462	17	3.53	.499	.686
<b>Rco2</b>	10	3.70	.483	8	3.75	.462	17	3.70	.455	.030
<b>Rco3</b>	10	3.50	.527	8	3.75	.462	17	3.36	.589	1.393
<b>Rco</b>	10	3.63	.428	8	3.75	.295	17	3.53	.413	.850
<b>Rall</b>	10	3.60	.516	8	3.62	.517	17	3.33	.686	.937

<b>Ral2</b>	10	3.70	.483	8	3.87	.353	17	3.61	.501	.878
<b>Ral3</b>	10	<b>3.50</b>	.527	8	3.50	.534	17	2.94	.639	4.005*
<b>Ral</b>	10	3.60	.466	8	3.66	.398	17	3.29	.522	2.183
<b>Rfa1</b>	10	3.30	.483	8	<b>3.37</b>	.517	17	2.43	.694	10.317**
<b>Rfa2</b>	10	3.10	.567	8	3.50	.534	17	2.60	.603	7.215
<b>Rfa3</b>	10	3.20	.421	8	3.25	.462	17	2.54	.606	7.545
<b>Rfa4</b>	10	3.20	.632	8	3.25	.462	17	3.01	.345	.937
<b>Rfa5</b>	10	2.80	.632	8	3.12	.353	17	2.51	.589	3.434
<b>Rfa</b>	10	3.12	.463	8	<b>3.30</b>	.354	17	2.62	.454	8.266*
<b>R</b>	10	3.40	.383	8	<b>3.53</b>	.257	17	3.14	.324	4.748*

\*. Es significativa al nivel 0,05.

\*\*.. Es significativa al nivel 0,00.

Los resultados globales de los factores que afectan a la implicación escolar son favorables a la educación primaria y menores en secundaria, observándose relaciones estadísticamente significativas ( $F_{(35)}=4.74$ ,  $p \leq .05$ ). La dimensión relación con las familias es significativamente superior en primaria respecto a secundaria ( $F_{(35)}=8.26$ ,  $p \leq .05$ ).

Destaca la diferencia muy significativa entre la educación primaria respecto a secundaria al respecto de que las familias animen a sus hijos a participar en otras actividades fuera de clase ( $F_{(35)}=10.31$ ,  $p \leq .00$ ). Significativo es también que en educación infantil conozcan muy bien a sus alumnos ( $F_{(35)}=4.00$ ,  $p \leq .05$ ).

### 2.3. Implicación de los docentes según las variables socio-personales

La novena hipótesis plantea que la implicación con el centro escolar es más elevada en las profesoras que en los docentes, los docentes de más edad estarían menos implicados que los jóvenes, los tutores más que los no tutores y los diplomados estarían más implicados que los licenciados.

#### 2.3.1. Datos generales de la implicación de los docentes según las variables socio-personales

**Tabla 113**

*La implicación de los docentes según el sexo*

	Docentes			Profesoras			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Identificación</b>	11	3.58	.458	24	3.45	.398	.818
<b>Participación</b>	11	3.13	.343	24	3.23	.338	-.824
<b>Implicación laboral</b>	11	3.23	.326	24	3.27	.304	-.395
<b>IMPLICACIÓN PSSM</b>	11	3.31	.318	24	3.32	.299	-.050
	11	3.52	.353	25	3.37	.297	1.218

Se identifican más los profesores pero participan más las profesoras y éstas tienen a su vez mayor implicación laboral. No obstante los valores no son significativos.

**Tabla 114**  
La implicación de los docentes según tutoría y nivel de estudios

	Tutores			No tutores			t	Diplomados			Licenciados			t
	N	M	DT	N	M	DT		N	M	DT	N	M	DT	
I	23	3.57	.326	12	3.44	.517	.789	16	3.66	.338	19	3.41	.417	1.982
P	23	3.25	.405	12	3.31	.251	-.537	16	3.26	.460	19	3.28	.253	-.133
IL	23	3.18	.305	12	3.19	.507	-.048	16	3.23	.382	19	3.15	.382	.676
IMP	23	3.33	.276	12	3.32	.388	.151	16	3.39	.347	19	3.28	.282	.997
PSSM	23	3.43	.340	12	3.41	.293	.116	16	3.57	.248	19	3.30	.326	2.826*

\*. Es significativa al nivel 0,05.

En función de si son tutores o no, es mayor la implicación y los valores de sus dimensiones si lo son. Aunque tampoco es significativo. Sí que es significativa ( $t_{(35)}=2.82$ ,  $p \leq .01$ ) la diferencia entre diplomados y licenciados al respecto del PSSM.

### 2.3.2. Identificación con la escuela según las variables socio-personales

En función del sexo no hay diferencias significativas en lo que a la identificación se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en los hombres. También las subdimensiones son superiores en los docentes excepto la situación personal en el centro que es más elevada en las profesoras. Ellas consideran además que los miembros del centro tienen espíritu de equipo y comparten los mismos valores.

**Tabla 115**  
La identificación de los docentes según el sexo

	Docentes			Profesoras			t
	N	M	DT	N	M	DT	
Sp	11	3.81	.404	24	3.50	.500	1.991
Sat1	11	3.72	.467	24	3.58	.503	.826
Sat2	11	3.72	.467	24	3.58	.503	.826
Sat3	11	3.63	.504	24	3.37	.710	1.243
SatC	11	3.69	.458	24	3.51	.490	1.067
Org1	11	3.09	.943	24	3.08	.775	.023
Org2	11	3.72	.467	24	3.58	.503	.826
Org	11	3.40	.664	24	3.33	.493	.335
Sec1	11	3.27	.467	24	3.29	.750	-.091
Sec2	11	3.36	.504	24	2.95	.690	1.955
SeC	11	3.31	.462	24	3.12	.633	1.013
Per1	11	3.72	.467	24	3.58	.583	.780
Per2	11	3.54	.934	24	3.54	.779	.012
PerC	11	3.63	.674	24	3.56	.600	.309
SitP	11	3.81	.404	24	3.91	.276	-.726
ID	11	3.61	.441	24	3.49	.372	1.991



Es mayor el sentimiento de pertenencia de los docentes ( $\bar{x}=3.81$ ) que el de las profesoras ( $\bar{x}=3.50$ ). Los docentes están más satisfechos ( $\bar{x}=3.69$ ) en el centro que las profesoras ( $\bar{x}=3.56$ ). Están más orgullosos los docentes ( $\bar{x}=3.40$ ) que las profesoras ( $\bar{x}=3.33$ ), pero con una diferencia muy poco significativa. Los docentes tienen más sentimiento de comunidad ( $\bar{x}=3.31$ ) que las profesoras ( $\bar{x}=3.12$ ). Es mayor el sentimiento de permanencia en el centro de los docentes ( $\bar{x}=3.63$ ) que el de las profesoras ( $\bar{x}=3.56$ ). Las mujeres se sienten más arropadas ( $x \square=3.91$ ) en el centro que los docentes ( $x \square=3.81$ ).

En función de la tutoría no hay diferencias significativas en lo que a la identificación se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en los tutores respecto a los no tutores.

**Tabla 116**

*La identificación de los docentes según tutoría y nivel de estudios*

	Tutores			No tutores			t	Diplomados			Licenciados			t
	N	M	DT	N	M	DT		N	M	DT	N	M	DT	
<b>Sp</b>	23	3.65	.486	12	3.50	.522	.837	16	3.68	.478	19	3.53	.512	.960
<b>Sat1</b>	23	3.65	.487	12	3.58	.514	.382	16	<b>3.81</b>	.403	19	3.47	.513	2.142*
<b>Sat2</b>	23	3.60	.499	12	3.66	.492	-.329	16	<b>3.81</b>	.403	19	3.47	.513	2.142*
<b>Sat3</b>	23	3.52	.593	12	3.33	.778	.734	16	<b>3.75</b>	.447	19	3.21	.713	2.722*
<b>SatC</b>	23	3.59	.470	12	3.52	.540	.360	16	<b>3.79</b>	.401	19	3.38	.487	2.700*
<b>Org1</b>	23	3.13	.814	12	3.00	.852	.436	16	3.12	.885	19	3.05	.779	.254
<b>Org2</b>	23	3.65	.487	12	3.58	.514	.382	16	<b>3.81</b>	.403	19	3.47	.513	2.187*
<b>Org</b>	23	3.39	.542	12	3.29	.582	.492	16	3.46	.561	19	3.26	.536	1.101
<b>Sec1</b>	23	3.34	.647	12	3.16	.717	.733	16	<b>3.56</b>	.512	19	3.05	.705	2.471*
<b>Sec2</b>	23	3.08	.596	12	3.08	.793	.014	16	3.31	.478	19	2.89	.737	2.016
<b>SeC</b>	23	3.21	.539	12	3.12	.711	.395	16	<b>3.43</b>	.403	19	2.97	.655	2.562*
<b>Per1</b>	23	3.65	.487	12	3.58	.668	.316	16	3.81	.403	19	3.47	.611	1.894
<b>Per2</b>	23	3.69	.558	12	3.25	1.13	1.564	16	3.56	.892	19	3.52	.772	.127
<b>PerC</b>	23	3.67	.442	12	3.41	.874	1.163	16	3.68	.602	19	3.50	.645	.888
<b>SitP</b>	23	3.91	.288	12	3.83	.389	.626	16	3.93	.250	19	3.84	.374	.898
<b>ID</b>	23	3.57	.326	12	3.44	.517	.759	16	3.66	.338	19	3.41	.417	1.982

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Es estadísticamente significativo que la satisfacción con el centro de los diplomados es mayor que el de los licenciados ( $t_{(35)}=2.700$ ,  $p \square .05$ ). También es más elevado su sentimiento de centro ( $t_{(35)}=2.56$ ,  $p \square .05$ ).

Destacan los valores del sentimiento de pertenencia de los tutores ( $\bar{x}=3.65$ ) sobre los no tutores ( $\bar{x}=3.50$ ). Y resulta más elevado el sentimiento de pertenencia de los diplomados ( $\bar{x}=3.68$ ) que el de los licenciados ( $\bar{x}=3.53$ ). También están más satisfechos los tutores ( $\bar{x}=3.59$ ) que los no tutores ( $\bar{x}=3.52$ ). Destacan los valores de los tutores ( $\bar{x}=3.51$ ) sobre los no tutores ( $\bar{x}=3.18$ ). Y resulta más elevado el sentimiento de

pertenencia de los diplomados ( $\bar{x}$ =3.43) que el de los licenciados ( $\bar{x}$ =3.26). También están más satisfechos los tutores ( $\bar{x}$ =3.23) que los no tutores ( $\bar{x}$ =2.93). Y los diplomados ( $\bar{x}$ =3.40) más que los licenciados ( $\bar{x}$ =2.98). Destacan los valores de los tutores ( $\bar{x}$ =3.75) sobre los no tutores ( $\bar{x}$ =3.12). Y resulta más elevado el sentimiento de pertenencia de los diplomados ( $\bar{x}$ =3.66) que el de los licenciados ( $\bar{x}$ =3.50). También se sienten más incluidos los tutores ( $\bar{x}$ =3.93) que los no tutores ( $\bar{x}$ =3.75). Y los diplomados ( $\bar{x}$ =3.93) más que los licenciados ( $\bar{x}$ =3.84).

### 2.3.3. Participación de los docentes en la cooperativa según las variables socio-personales

En función del sexo no hay diferencias significativas en lo que a la participación se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en las mujeres. Hay subdimensiones que son superiores en los docentes (la participación en el centro y las actividades no formales) y otras que lo son en las mujeres (la participación en clase, la preparación de la clase, la asistencia y los comportamientos de riesgo).

**Tabla 117**  
*La participación de los docentes según sexo*

	Docentes			Profesoras			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Pcl1</b>	11	3.18	.750	24	3.33	.868	-.527
<b>Pcl2</b>	11	3.36	.674	24	3.32	.748	.173
<b>Pcl3</b>	11	3.27	.786	24	<b>3.83</b>	.380	-2,867*
<b>Pcl</b>	11	3.27	.467	24	3.49	.496	-1,275
<b>Pce1</b>	11	3.45	.687	24	3.00	.816	1,722
<b>Pce2</b>	11	3.36	.674	24	3.33	.761	.118
<b>Pce3</b>	11	2.90	.943	24	2.76	.830	.452
<b>Pce4</b>	11	<b>3.54</b>	.522	24	3.04	.888	2.128*
<b>Pce</b>	11	3.31	.388	24	3.03	.569	1.742
	11	3.00	.894	24	3.65	.775	-2.074
<b>Act1</b>	11	2.27	.646	24	2.24	1.300	.079
<b>Act2</b>	11	3.45	.522	24	3.24	.778	.969
<b>Act3</b>	11	2.09	1.223	24	1.62	1.055	1.092
<b>Act</b>	11	2.70	.332	24	2.68	.612	.103
<b>Pre1</b>	11	2.63	1.026	24	3.08	.759	-1.286
<b>Pre2</b>	11	2.27	1.009	24	<b>3.08</b>	.953	-2.248*
<b>Pre</b>	11	2.45	.934	24	3.08	.745	-1.962
<b>As1</b>	11	3.63	.674	24	3.72	.541	-.363
<b>As2</b>	11	3.63	.924	24	3.88	.600	-.803
<b>As</b>	11	3.63	.777	24	3.80	.381	-.664
<b>Ri1</b>	11	3.45	.934	24	3.76	.723	-.965
<b>Ri2</b>	11	3.72	.904	24	4.00	.000	-1.537
<b>Ri</b>	11	3.59	.889	24	3.88	.361	-1.041
<b>P</b>	11	3.16	.424	24	3.32	.312	-1.166

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Hay diferencia significativa respecto a que las profesoras se aburren más a menudo dando clase ( $F_{(35)}=-2.86$ ,  $p \leq .05$ ). Significante es también que ellas suelen corregir deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras completar la jornada escolar ( $F_{(35)}=-2.24$ ,  $p \leq .05$ ). Ellos participan más en cenas, comidas,... ( $F_{(35)}=2.12$ ,  $p \leq .05$ ).

Las profesoras participan y fomentan más la participación en clase ( $\bar{x}=3.49$ ) que los docentes ( $\bar{x}=3.27$ ). Los docentes participan más a nivel de centro ( $\bar{x}=3.31$ ) que las profesoras ( $\bar{x}=3.03$ ). Los docentes participan más a nivel de extraescolares y actividades no formales del centro ( $\bar{x}=3.31$ ) que las profesoras ( $\bar{x}=3.03$ ). Las profesoras dedican más tiempo a preparar las clases ( $\bar{x}=3.08$ ) que los docentes ( $\bar{x}=2.63$ ). Las profesoras tienen una mayor participación y faltan menos a clase ( $\bar{x}=3.80$ ) que los docentes ( $\bar{x}=3.63$ ). Las profesoras manifiestan menos situaciones de riesgo ( $\bar{x}=3.88$ ) que los docentes ( $\bar{x}=3.59$ ).

**Tabla 118**

*La participación de los docentes según tutoría y nivel de estudios*

	Tutores			No tutores			t	Diplomados			Licenciados			t
	N	M	DT	N	M	DT		N	M	DT	N	M	DT	
<b>Pcl1</b>	23	3.34	.884	12	3.16	.717	.653	16	3.37	.885	19	3.21	.787	.576
<b>Pcl2</b>	23	3.26	.540	12	3.66	.651	-1.851	16	3.31	.602	19	3.47	.611	-.783
<b>Pcl3</b>	22	3.54	.595	12	3.83	.577	-1.374	16	3.50	.730	18	3.77	.427	-1.332
<b>Pcl</b>	23	3.25	.405	12	3.31	.251	-.537	16	3.26	.460	19	3.28	.253	-.133
<b>Pce1</b>	23	3.30	.764	12	3.00	.603	1.289	16	3.37	.718	19	3.05	.705	1.333
<b>Pce2</b>	22	3.45	.595	12	3.33	.651	.534	15	3.33	.617	19	3.47	.611	-.661
<b>Pce3</b>	23	2.82	.834	12	2.75	.965	.232	16	2.81	.910	19	2.78	.855	.077
<b>Pce4</b>	23	3.21	.735	12	3.08	.996	.411	16	<b>3.50</b>	.632	19	2.89	.875	2.368*
<b>Pce</b>	23	3.19	.557	12	3.04	.437	.919	16	3.25	.514	19	3.05	.517	1.158
<b>Act1</b>	21	3.38	.973	12	3.58	.668	-.705	15	3.53	.743	18	3.38	.978	.481
<b>Act2</b>	23	2.21	1.08	12	2.16	1.19	.123	16	2.37	1.20	19	2.05	1.02	.844
<b>Act3</b>	23	3.26	.688	12	3.33	.778	-.272	16	3.56	.629	19	3.05	.705	2.260*
<b>Act</b>	22	1.77	1.15	12	1.58	.900	.530	16	1.93	1.34	18	1.50	.707	1.169
<b>Pre1</b>	23	2.66	.540	12	2.66	.480	-.031	16	2.85	.569	19	2.50	.411	2.038
<b>Pre2</b>	23	2.95	.877	12	2.91	.900	.125	16	2.62	.885	19	<b>3.21</b>	.787	-2.05*
<b>Pre</b>	23	2.95	.928	12	2.50	1.16	1.174	16	2.50	1.15	19	3.05	.848	-1.507
<b>As1</b>	23	2.95	.838	12	2.70	.890	.798	16	2.56	.928	19	3.13	.704	-2.012
<b>As2</b>	23	3.56	.662	12	<b>3.91</b>	.288	-2.17*	16	3.87	.500	19	3.52	.611	1.855
<b>As</b>	23	3.69	.875	12	4.00	.000	-1.667	16	3.62	1.02	19	3.94	.229	-1.233
<b>Ri1</b>	23	3.63	.625	12	<b>3.95</b>	.144	-2.39*	16	3.75	.707	19	3.73	.348	.068
<b>Ri2</b>	23	3.52	.947	12	3.91	.288	-1.842	16	3.75	.774	19	3.57	.837	.627
<b>Ri</b>	23	3.87	.625	12	4.00	.000	-1.000	16	3.81	.750	19	4.00	.000	-1.000
<b>P</b>	23	3.69	.702	12	3.95	.144	-1.724	16	3.78	.752	19	3.78	.418	-.039

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Participan y fomentan más la participación en clase los no tutores ( $\bar{x}=3.31$ ) que los tutores ( $\bar{x}=3.25$ ). Y los licenciados ( $\bar{x}=3.28$ ) más que los diplomados ( $\bar{x}=3.26$ ). Participan y fomentan más la participación en el centro los tutores ( $\bar{x}=3.19$ ) que los no

tutores ( $\bar{x}=3.04$ ). Y los diplomados ( $\bar{x}=3.25$ ) más que los licenciados ( $\bar{x}=3.05$ ). Participan más en actividades no formales los tutores ( $\bar{x}=1.77$ ) que los no tutores ( $\bar{x}=1.58$ ). Y los diplomados ( $\bar{x}=1.93$ ) más que los licenciados ( $\bar{x}=1.50$ ). Trabajan más en casa los tutores ( $\bar{x}=2.95$ ) que los no tutores ( $\bar{x}=2.50$ ). Y los diplomados ( $\bar{x}=2.50$ ) menos que los licenciados ( $\bar{x}=3.05$ ). Faltan más los tutores ( $\bar{x}=3.69$ ) que los no tutores ( $\bar{x}=4.00$ ). Y los diplomados ( $\bar{x}=3.62$ ) tienen menor asistencia que los licenciados ( $\bar{x}=3.94$ ). Los comportamientos de riesgo se dan más en no tutores ( $\bar{x}=4.00$ ) y menos en los tutores ( $\bar{x}=3.87$ ). Y más en los licenciados ( $\bar{x}=4.00$ ) que los diplomados ( $\bar{x}=3.81$ ). De todas formas los resultados obtenidos no son estadísticamente significativos.

Destacan que faltan menos a clase y suelen causar menos problemas los no tutores. Los diplomados creen en mayor medida que los licenciados que el centro se fomenta su participación, participan más en campamentos de verano, salidas al monte,... y suelen dedicar bastante tiempo en casa tras la jornada escolar a corregir deberes escolares y preparar las clases.

#### 2.3.4. Implicación laboral según las variables socio-personales

En función del sexo no hay diferencias significativas en lo que a la implicación laboral se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en los hombres. Hay subdimensiones como la motivación laboral que es superior en los docentes y otras que lo son en las profesoras (autoconcepto laboral y utilidad laboral).

**Tabla 119**  
*La implicación laboral de los docentes según sexo*

	Docentes			Profesoras			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Al1</b>	11	2.00	.632	22	2.31	.716	-1.027
<b>Al2</b>	11	3.54	.687	23	3.47	.510	.624
<b>Al3</b>	11	3.27	.467	23	3.30	.558	-.427
<b>Al4</b>	11	3.63	.674	23	3.69	.558	.140
<b>Al5</b>	11	2.72	.904	23	2.73	.864	.127
<b>Al</b>	11	3.03	.355	25	3.10	.388	-.145
<b>Ma1</b>	11	3.18	.873	24	3.66	.481	1.628
<b>Ma2</b>	11	2.45	1.035	24	1.91	.717	.335
<b>Ma3</b>	11	3.72	.646	24	3.29	.858	1.284
<b>Ma</b>	11	3.12	.734	25	2.96	.454	1.552
<b>Ut1</b>	11	3.63	.504	24	3.54	.658	.000
<b>Ut2</b>	11	3.18	.603	24	3.45	.779	1.098
<b>Ut3</b>	11	3.54	.522	24	3.58	.583	1.732
<b>Ut</b>	11	3.45	.402	25	3.52	.607	1.053
<b>IL</b>	11	3.20	.437	25	3.19	.356	1.150

No hay ítems con diferencias estadísticamente significativas, destaca que a ellas les gusta trabajar más que a ellos ( $F_{(35)}=1.73$ ,  $p \geq .05$ ) y que a ellas estar en el centro aumenta su sentimiento de pertenencia y compromiso con la educación ( $F_{(35)}=1.62$ ,  $p \geq .05$ ). Ellos muchos días no quieren ir a trabajar ( $F_{(35)}=1.28$ ,  $p \geq .05$ ).

Las profesoras tienen un más elevado autoconcepto laboral ( $\bar{x}=3.10$ ) que los docentes ( $\bar{x}=3.03$ ). Tutores ( $\bar{x}=3.04$ ) y no tutores ( $\bar{x}=3.07$ ) tienen parecido autoconcepto laboral. Al igual que los diplomados ( $\bar{x}=3.08$ ) y los licenciados ( $\bar{x}=3.08$ ).

**Tabla 120**

*La implicación laboral de los docentes según tutoría y nivel de estudios*

	Tutores			No tutores			t	Diplomados			Licenciados			t
	N	M	DT	N	M	DT		N	M	DT	N	M	DT	
<b>AI1</b>	22	2.13	.639	11	2.36	.809	-.813	15	1.93	.703	18	<b>2.44</b>	.615	-2.198*
<b>AI2</b>	22	3.50	.511	11	3.45	.687	.194	15	3.60	.632	18	3.38	.501	1.047
<b>AI3</b>	22	3.22	.528	11	3.36	.504	-.720	15	3.33	.488	18	3.22	.548	.616
<b>AI4</b>	22	3.63	.581	11	3.72	.646	-3.94	15	3.73	.593	18	3.61	.607	.583
<b>AI5</b>	22	2.63	.902	11	2.90	.831	-.863	15	2.80	.941	18	2.66	.840	.425
<b>AI</b>	23	3.02	.353	12	3.15	.416	-.902	16	3.08	.316	19	3.06	.426	.101
<b>Ma1</b>	23	3.56	.506	11	3.36	.924	.676	15	3.53	.833	19	3.47	.513	.243
<b>Ma2</b>	23	2.04	.824	11	2.27	.904	-.711	15	1.86	.915	19	2.31	.749	-1.535
<b>Ma3</b>	23	3.47	.730	11	3.27	1.009	.604	15	3.46	.743	19	3.36	.895	.350
<b>Ma</b>	23	3.02	.491	12	2.97	.688	.250	16	2.95	.665	19	3.05	.461	-.475
<b>Ut1</b>	23	3.52	.593	11	3.63	.674	-.482	15	<b>3.86</b>	.351	19	3.31	.671	3.082*
<b>Ut2</b>	23	3.39	.583	11	3.27	1.009	.362	15	3.53	.639	19	3.21	.787	1.319
<b>Ut3</b>	23	3.60	.499	11	3.45	.687	.665	15	3.66	.488	19	3.47	.611	1.023
<b>Ut</b>	23	3.50	.480	12	3.45	.685	.219	16	<b>3.67</b>	.414	19	3.33	.608	1.978*
<b>IL</b>	23	3.18	.305	12	3.19	.507	-.048	16	3.23	.382	19	3.15	.382	.676

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Los docentes manifiestan mayor motivación laboral ( $\bar{x}=3.12$ ) que las profesoras ( $\bar{x}=2.96$ ). Los no tutores ( $\bar{x}=2.75$ ) menos que los tutores ( $\bar{x}=3.16$ ). Y los licenciados ( $\bar{x}=3.05$ ) menos que los diplomados ( $\bar{x}=2.91$ ).

Las profesoras manifiestan sentir mayor utilidad de su trabajo ( $\bar{x}=3.52$ ) que los docentes ( $\bar{x}=3.45$ ). Los tutores ( $\bar{x}=3.55$ ) más que los no tutores ( $\bar{x}=3.25$ ). Y los diplomados ( $\bar{x}=3.72$ ) más que los licenciados ( $\bar{x}=3.36$ ).

### 2.3.5. PSSM versión profesorado según las variables socio-personales

Es más elevado el sentimiento de pertenencia de los docentes ( $\bar{x}=3.52$ ) que el de las profesoras ( $\bar{x}=3.57$ ), como se observa en la tabla. No obstante los resultados no son estadísticamente significativas ( $F_{(35)}=.654$ ,  $p \geq .05$ ). Ningún ítem es significativo así mismo.

Los que son tutores los que tienen un mayor sentimiento psicológico de pertenencia según el PSSM versión docentes, pero la diferencia no es significativa ni a nivel general, ni en sus subdimensiones ni en ningún ítem.

**Tabla 121**  
El sentimiento psicológico PSSM de los docentes según sexo

	Docentes			Profesoras			t
	N	M	DT	N	M	DT	
PSSM1	11	3.72	.467	24	3.41	.583	.967
PSSM2	10	3.60	.516	22	3.00	.690	.857
2.1	10	3.00	.816	22	2.63	.726	1.221
2.2	10	3.00	.666	22	2.68	.567	1.552
PSSM3	11	3.36	.809	23	3.56	.662	-.594
PSSM4	11	3.45	.522	24	3.45	.509	2.001
PSSM5	11	3.09	.539	25	2.80	.763	-.230
PSSM6	11	3.63	.809	25	3.56	.583	.788
PSSM7	11	3.81	.404	25	3.60	.500	-.317
PSSM8	11	3.90	.301	25	3.72	.458	-.923
PSSM9	11	3.72	.646	25	3.60	.577	-.505
PSSM10	11	3.18	.603	25	2.84	.746	1.636
PSSM11	11	3.54	.522	23	3.39	.583	-1.136
PSSM12	11	3.36	.924	25	3.20	.645	.601
PSSM13	10	3.40	.516	25	3.36	.637	.418
PSSM14	11	3.72	.467	25	3.56	.506	-1.227
14.1	11	3.54	.522	25	3.48	.585	-.469
14.2	10	3.50	.527	25	3.32	.556	-.160
PSSM15	11	3.45	.522	25	3.28	.541	-.181
PSSM16	11	3.72	.646	25	3.60	.577	1.187
PSSM17	11	3.54	.687	25	3.64	.489	.819
PSSM18	11	3.18	.404	25	3.12	.439	1.719
18.1	11	3.09	.301	25	3.16	.472	1.374
18.2	10	3.10	.316	25	3.16	.472	1.374
PSSM	11	3.52	.353	25	3.37	.297	.654

Es más elevado el sentimiento de pertenencia de los diplomados ( $\bar{x}=3.57$ ) que el de los licenciados ( $\bar{x}=3.30$ ), como se observa en la tabla y los resultados son estadísticamente significativas ( $F_{(35)}=2.826$ ,  $p \leq .05$ ). Es más fácil que un diplomado tenga al menos un compañero u otro docente en el colegio con el que pueden hablar si tienen un problema., los otros docentes son más amables con ellos y tienen interés en personas como ellos, participan en más actividades en la escuela, son tratados con mucho respeto por los otros profesores y el equipo directivo les respeta más.

**Tabla 122**  
El sentimiento psicológico PSSM de los docentes según tutoría y nivel de estudios

	Tutores			No tutores			t	Diplomados			Licenciados			t
	N	M	DT	N	M	DT		N	M	DT	N	M	DT	
PSSM1	22	3.54	.595	12	3.50	.522	.231	16	3.56	.629	18	3.50	.514	.315
PSSM2	22	3.18	.732	10	3.20	.632	-.072	15	3.33	.617	17	3.05	.747	1.137
2.1	21	2.81	.679	10	2.60	.966	.617	15	3.00	.845	16	2.50	.632	1.855

<b>2.2</b>	21	2.85	.654	10	2.60	.516	1.185	15	2.93	.593	16	2.62	.619	1.415
<b>PSSM3</b>	23	3.47	.790	10	3.60	.516	-.525	16	3.62	.500	17	3.41	.870	.869
<b>PSSM4</b>	22	3.59	.503	12	3.25	.452	2.017	16	3.62	.500	18	3.33	.485	1.722
<b>PSSM5</b>	23	2.78	.795	12	3.08	.514	-1.350	16	2.93	.853	19	2.84	.602	.375
<b>PSSM6</b>	23	3.65	.647	12	3.50	.674	.643	16	3.75	.577	19	3.47	.696	1.283
<b>PSSM7</b>	23	3.60	.499	12	3.70	.452	-.846	16	<b>3.93</b>	.250	19	3.42	.507	3.705
														*
<b>PSSM8</b>	23	3.69	.470	12	3.91	.288	-1.717	16	<b>3.93</b>	.250	19	3.63	.495	2.237
														*
<b>PSSM9</b>	23	3.56	.662	12	3.75	.452	-.972	16	<b>3.93</b>	.250	19	3.36	.684	2.238
														*
<b>PSSM10</b>	23	3.13	.694	12	2.66	.651	1.954	16	<b>3.25</b>	.683	19	2.73	.653	2.258
														*
<b>PSSM11</b>	23	3.34	.572	11	3.63	.504	-1.492	15	<b>3.66</b>	.488	19	3.26	.562	2.238
														*
<b>PSSM12</b>	23	3.34	.714	12	3.08	.793	.969	16	3.25	.856	19	3.26	.653	-.050
<b>PSSM13</b>	23	3.39	.656	11	3.36	.504	.135	16	3.56	.512	18	3.22	.646	1.709
<b>PSSM14</b>	23	3.56	.506	12	3.75	.452	-1.100	16	<b>3.87</b>	.341	19	3.42	.507	3.042
														*
<b>14.1</b>	23	3.52	.593	12	3.50	.522	.111	16	3.75	.447	19	3.31	.582	2.492
<b>14.2</b>	23	3.34	.572	11	3.45	.522	-.540	16	3.56	.512	18	3.22	.548	1.870
<b>PSSM15</b>	23	3.34	.572	12	3.33	.492	.078	16	3.50	.516	19	3.21	.535	1.625
<b>PSSM16</b>	23	3.73	.449	12	3.50	.797	.962	16	3.62	.619	19	3.68	.582	-.290
<b>PSSM17</b>	23	3.60	.499	12	3.58	.668	.116	16	3.75	.577	19	3.47	.513	1.484
<b>PSSM18</b>	23	3.17	.491	12	3.08	.288	.686	16	3.25	.447	19	3.05	.404	1.358
<b>18.1</b>	23	3.17	.491	12	3.08	.288	.686	16	3.18	.403	19	3.10	.458	.564
<b>18.2</b>	23	3.17	.491	11	3.09	.301	.606	16	3.18	.403	18	3.11	.471	.509
<b>PSSM</b>	23	3.43	.340	12	3.41	.293	.116	16	<b>3.57</b>	.248	19	3.30	.326	2.826
														*

\*. Es significativa al nivel 0,05.

### 2.3.6. Factores que afectan a la implicación del profesor según las variables socio-personales

**Tabla 123**  
Factores que afectan a la implicación del profesor según sexo

	Profesores			Profesoras			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Rdir1</b>	11	3.36	.674	24	3.20	.658	.637
<b>Rdir2</b>	11	3.54	.522	24	3.29	.690	1.201
<b>Rdir3</b>	11	<b>3.36</b>	.504	24	2.87	.740	2.278*
<b>Rdir4</b>	11	3.54	.522	24	3.12	.679	2.003
<b>Rdir</b>	11	3.45	.510	25	3.12	.608	1.659
<b>Rco1</b>	11	3.72	.467	24	3.58	.503	.826
<b>Rco2</b>	11	3.81	.404	24	3.66	.481	.967
<b>Rco3</b>	11	3.72	.467	24	3.37	.575	1.920
<b>Rco</b>	11	3.75	.367	25	3.54	.394	1.566
<b>Ral1</b>	11	3.63	.504	25	3.40	.645	1.185
<b>Ral2</b>	11	3.63	.504	25	3.72	.458	-.471
<b>Ral3</b>	11	3.09	.539	25	3.28	.678	-.893
<b>Ral</b>	11	3.45	.402	25	3.46	.544	-.074
<b>Rfa1</b>	10	2.80	.632	24	2.91	.829	-.445
<b>Rfa2</b>	10	2.70	.483	24	3.04	.750	-1.579
<b>Rfa3</b>	10	2.80	.421	24	2.91	.717	-.589
<b>Rfa4</b>	10	3.10	.316	24	3.12	.536	-.169
<b>Rfa5</b>	10	2.80	.421	23	2.69	.702	.527
<b>Rfa</b>	11	2.84	.294	25	2.93	.597	-.617
<b>R</b>	11	3.37	.316	25	3.26	.382	.888

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Los factores que afectan a la implicación obtienen valores más altos en los profesores ( $\bar{x}=3.37$ ) que el en las profesoras ( $\bar{x}=3.26$ ), como se observa en la tabla. No obstante lo resultados no son estadísticamente significativas ( $F_{(35)}=.888$ ,  $p \geq .05$ ). Ninguna subdimensión es significativa así mismo. La relación con la dirección y con los compañeros es más elevada en el caso de ellos y ellas se relacionan mejor con los estudiantes y con sus familias.

Los docentes otorgan valores más elevados a que el equipo directivo elogia su esfuerzo si han hecho bien algo de manera significativa ( $F_{(35)}=2.27$ ,  $p \geq .05$ ).

**Tabla 124**  
*Factores que afectan a la implicación del profesor según tutoría*

		N	Media	Desviación típ.	t
<b>Rdir1</b>	tutor	23	3.26	.751	.053
	No tutor	12	3.25	.452	
<b>Rdir2</b>	tutor	23	3.39	.722	.280
	No tutor	12	3.33	.492	
<b>Rdir3</b>	tutor	23	3.13	.694	1.175
	No tutor	12	2.83	.717	
<b>Rdir4</b>	tutor	23	3.26	.751	.053
	No tutor	12	3.25	.452	
<b>Rdir</b>	tutor	23	3.26	.676	.494
	No tutor	12	3.16	.443	
<b>Rco1</b>	tutor	23	3.60	.499	-.329
	No tutor	12	3.66	.492	
<b>Rco2</b>	tutor	23	3.60	.499	-1.965
	No tutor	12	3.91	.288	
<b>Rco3</b>	tutor	23	3.52	.593	.543
	No tutor	12	3.41	.514	
<b>Rco</b>	tutor	23	3.57	.428	-.646
	No tutor	12	3.66	.348	
<b>Ral1</b>	tutor	23	3.47	.665	.303
	No tutor	12	3.41	.514	
<b>Ral2</b>	tutor	23	3.73	.449	.887
	No tutor	12	3.58	.514	
<b>Ral3</b>	tutor	23	3.21	.599	.210
	No tutor	12	3.16	.717	
<b>Ral</b>	tutor	23	3.47	.500	.496
	No tutor	12	3.38	.509	
<b>Rfa1</b>	tutor	23	2.82	.716	-.564
	No tutor	11	3.00	.894	
<b>Rfa2</b>	tutor	23	3,00	.738	.763
	No tutor	11	2,81	.603	
<b>Rfa3</b>	tutor	23	2.87	.625	-.159
	No tutor	11	2.90	.700	
<b>Rfa4</b>	tutor	23	3.13	.548	.271



<b>Rfa5</b>	No tutor	11	3.09	.301	.187
	tutor	23	2.73	.688	
<b>Rfa</b>	No tutor	10	2.70	.483	.048
	tutor	23	2.91	.577	
<b>R</b>	No tutor	12	2.90	.441	.203
	tutor	23	3.30	.381	
	No tutor	12	3.28	.353	

\*. Es significativa al nivel 0,05.

Es muy significativa ( $F_{(35)}=3.310$ ,  $p \leq .01$ ). que los factores que afectan a la implicación obtienen valores más altos en los diplomados ( $\bar{x}=3.49$ ) que el de licenciados ( $\bar{x}=3.13$ ), como se observa en la tabla. Todos los valores son superiores en los diplomados. La subdimensión relación con las familias es la que más destaca y es significativa así mismo ( $F_{(35)}=4.110$ ,  $p \leq .01$ ), destacando muy significativamente los ítems Rfa2, Rfa1, Rfa5 y Rfa3.

**Tabla 125**

*Factores que afectan a la implicación del profesor según nivel de estudio*

		N	Media	Desviación típ.	t
<b>Rdir1</b>	Diplomado	16	<b>3.50</b>	.516	2.162*
	Licenciado	19	3.05	.705	
<b>Rdir2</b>	Diplomado	16	<b>3.62</b>	.500	2.319*
	Licenciado	19	3.15	.688	
<b>Rdir3</b>	Diplomado	16	3.12	.611	.751
	Licenciado	19	2.94	.779	
<b>Rdir4</b>	Diplomado	16	3.37	.619	.982
	Licenciado	19	3.15	.688	
<b>Rdir</b>	Diplomado	16	3.40	.446	1.703
	Licenciado	19	3.07	.682	
<b>Rco1</b>	Diplomado	16	3.75	.447	1.378
	Licenciado	19	3.52	.513	
<b>Rco2</b>	Diplomado	16	3.75	.447	.420
	Licenciado	19	3.68	.477	
<b>Rco3</b>	Diplomado	16	3.62	.500	1.383
	Licenciado	19	3.36	.597	
<b>Rco</b>	Diplomado	16	3.70	.341	1.386
	Licenciado	19	3.52	.434	
<b>Ral1</b>	Diplomado	16	3.62	.500	1.559
	Licenciado	19	3.31	.671	
<b>Ral2</b>	Diplomado	16	3.81	.403	1.517
	Licenciado	19	3.57	.507	
<b>Ral3</b>	Diplomado	16	<b>3.43</b>	.512	2.193*
	Licenciado	19	3.00	.666	
<b>Ral</b>	Diplomado	16	<b>3.62</b>	.401	2.069*
	Licenciado	19	3.29	.531	
<b>Rfa1</b>	Diplomado	16	<b>3.31</b>	.478	3.684**
	Licenciado	18	2.50	.785	
<b>Rfa2</b>	Diplomado	16	<b>3.37</b>	.500	4.278**
	Licenciado	18	2.55	.615	
<b>Rfa3</b>	Diplomado	16	<b>3.18</b>	.403	2.988**

<b>Rfa4</b>	Licenciado	18	2.61	.697	1.511
	Diplomado	16	3.25	.577	
<b>Rfa5</b>	Licenciado	18	3.00	.343	3.492**
	Diplomado	16	<b>3.06</b>	.442	
<b>Rfa</b>	Licenciado	17	2.41	.618	4.110**
	Diplomado	16	<b>3.23</b>	.401	
<b>R</b>	Licenciado	19	2.63	.466	3.310**
	Diplomado	16	<b>3.49</b>	.300	
	Licenciado	19	3.13	.342	

\*. Es significativa al nivel 0,05.

\*\*.. Es significativa al nivel 0,00.

La relación con los alumnos también es significativa ( $F_{(35)}=2.069$ ,  $p \leq .05$ ), destacando significativamente el ítem Ral3. También son significativos los ítems Rdir1 y Rdir 2.

#### 2.4. Relaciones entre las dimensiones de la implicación de los docentes

La hipótesis décima plantea que se produce una relación en sentido positivo entre las tres dimensiones de la implicación del profesorado.

Observando los resultados obtenidos en el cuestionario reducido LOLSO versión docentes se cumple la hipótesis existiendo una relación moderadamente fuerte entre las 3 dimensiones de la implicación, siendo más acusada la existente entre identificación e implicación académica ( $r=.641^{**}$ ), seguida de la relación entre identificación y participación ( $r=.569^{**}$ ) y siendo menos fuerte la existente entre implicación académica y participación ( $r=.526^{**}$ ).

**Tabla 126**  
Correlaciones entre las dimensiones de la implicación

	Identificación	Participación	Implicación académica	Implicación total
Identificación	1			
Participación	.569**	1		
Implicación académica	.641**	.526**	1	
Implicación total	.892**	.816**	.833**	1
Miembros media	.704**	.537**	.737**	.777**

La relación entre la identificación y la implicación total es muy fuerte ( $r=.892^{**}$ ), también la relación existente con la implicación académica y la total ( $r=.833^{**}$ ). Remarcar así mismo que la relación de miembros de la comunidad y la implicación total es muy elevada ( $r=.777^{**}$ ), destacando la relación con dos de sus dimensiones, la implicación académica ( $r=.737^{**}$ ) y la identificación ( $r=.704^{**}$ ).

De acuerdo con los resultados obtenidos el  $R^2$  (el coeficiente de determinación) indica que el 32.3% de la variabilidad de la identificación está explicada por, depende de, o esta asociada a la participación. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F=16,255$ ,  $\beta=.569$ ,  $p<.001$ ). Según los resultados obtenidos el  $R^2$  (el coeficiente de determinación) indica que el 41.4% de la variabilidad de la identificación está explicada por, depende de, o esta asociada a la implicación académica. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F=23,725$ ,  $\beta=.641$ ,  $p<.001$ ).

De acuerdo con los resultados obtenidos el  $R^2$  (el coeficiente de determinación) indica que el 27.7% de la variabilidad de la participación está explicada por, depende de, o esta asociada a la implicación académica. Existe una relación significativa entre la variable dependiente y la independiente ( $F=13,037$ ,  $\beta=.526$ ,  $p<.001$ ).

Si se toman los resultados del cuestionario CICE docentes, se observa que baja un poco la intensidad de las correlaciones, no obstante estas son similares a las obtenidas con el cuestionario Mulford reducido.

**Tabla 127**  
*Correlaciones entre las dimensiones de la implicación académica*

	Identificación cice	Participación cice	Implicación laboral cice	Implicación cice	Miembros
Identificación cice	1				
Participación cice	.451**	1			
Implicación laboral cice	.624**	.500**	1		
Implicación cice	.847**	.773**	.859**	1	
Miembros	.696**	.398*	.600**	.689**	1

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ .

### 3. RELACIONES ENTRE LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES Y LA DE SUS ESTUDIANTES

Según el cuarto objetivo de indagar en las relaciones entre la implicación de los docentes y la de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado se establece la hipótesis once que establece una relación en sentido positivo de la implicación de los estudiantes y la de sus docentes. Para comprobarlo el primer paso es el de obtener las correlaciones de orden cero para las variables sometidas a prueba de spearman por

tratarse de pruebas no paramétricas debido al número de sujetos menor a treinta y cuyos resultados se presentan a continuación.

Si tomamos como referencia al profesorado tutor de la muestra de la cooperativa y a sus grupos de alumnos, se encuentran relaciones significativas entre la implicación de los tutores y de sus alumnos si se cruzan los cuestionarios. Lo cual confirmaría la hipótesis.

**Tabla 128**

*Correlaciones entre la implicación de los docentes y sus estudiantes*

		PSSM Prof.	CICE Prof.	IMPLICACION TOTAL Prof.	IMPLICACION Est.	IMPLICACION TOTAL Est.
<b>PSSM Profesorado</b>	Correlación de spearman	1				
<b>CICE Profesorado</b>	Correlación de spearman	.883**	1			
<b>IMPLICACION TOTAL</b>	Correlación de spearman	.819**	.921**	1		
<b>IMPLICACION</b>	Correlación de spearman	.342	.429	.500*	1	
<b>IMPLICACION TOTAL Est.</b>	Correlación de spearman	.421	.499*	.551*	.978**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La relación que presentan la implicación LOLSO de los estudiantes y los docentes es positivo y de intensidad entre moderada ( $r=.551^*$ ), lo mismo la relación entre la implicación CICE de los estudiantes y los docentes ( $r=.500^*$ ) y también moderada es la relación entre el CICE docentes y la Implicación total estudiantes ( $r=.499^*$ ).

**Tabla 129**

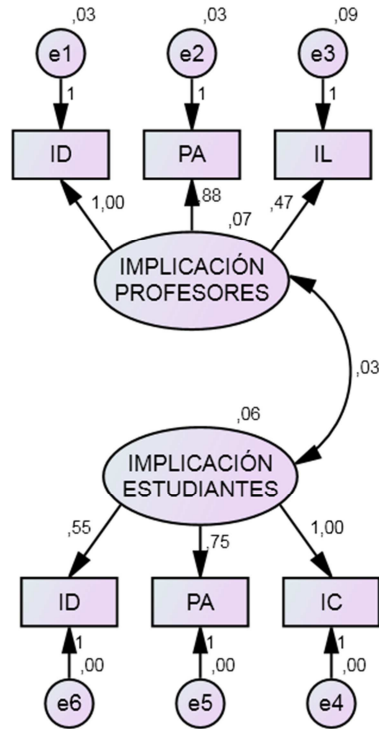
*Correlaciones entre las dimensiones de la implicación de los docentes y sus estudiantes*

	ID	P	IL	IMP	ID	P	IC	IMP
<b>ID</b>	1							
<b>P</b>	.790**	1						
<b>IL</b>	.498*	.630**	1					
<b>IMP</b>	.887**	.901**	.742**	1				
<b>ID</b>	.346	.289	.243	.472	1			
<b>P</b>	.425	.294	.337	.535*	.900**	1		
<b>IC</b>	.443	.339	.305	.560*	.855**	.929**	1	
<b>IMP</b>	.434	.333	.305	.551*	.919**	.973**	.966**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Destacar la relación que presentan la implicación cognitiva de los estudiantes y la implicación general de los docentes es positiva y de intensidad entre moderada ( $r=.560^*$ ), también se relaciona con la participación de los estudiantes ( $r=.535^*$ ).



Chi cuadrado (5.44), df (8), RMSEA (.000), CFI (1.000)

**FIGURA 13.** Modelo de la relación entre la implicación de los estudiantes y los docentes

## Capítulo 7

# RESULTADOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y LA IMPLICACIÓN ESCOLAR

### **1. Desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes**

1.1 Variabilidad del desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo y el de las otras tipologías de centro.

1.2 Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes

### **2. Desarrollo organizacional y la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado**

2.1 Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los docentes

2.2 Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación de los docentes

2.3 Modelo del desarrollo organizacional y la implicación de los docentes

## **Capítulo 7**

### **RESULTADOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y LA IMPLICACIÓN ESCOLAR**

En este capítulo se intenta dar respuesta al quinto objetivo analizando la relación existente entre el desarrollo organizativo y la implicación de los estudiantes y docentes de la cooperativa de trabajo asociado en comparación con otros centros de variado desarrollo organizacional y tipologías diferenciadas de centro.

#### **1. DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y LA IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

##### **1.1. Variabilidad del desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes**

Según la duodécima hipótesis los valores del desarrollo organizacional y los de la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado analizadas ofrecerán valores más altos que en los otros centros educativos de características organizacionales diferenciadas.

##### **1.1.1. Valores generales del desarrollo organizacional y la implicación del estudiante según el tipo de centro**

Para verificar esta hipótesis se han utilizado las dimensiones e ítems del cuestionario LOLSO de Mulford et al. (2004), se dispone de una muestra total de 1229 estudiantes de 15 centros educativos. Por otro lado para medir el desarrollo organizacional de los centros se utilizaron los resultados obtenidos de los cuestionarios sobre desarrollo organizacional (Goikoetxea, 2005) completado por los docentes de los catorce centros de la primera fase y los de la cooperativa de trabajo asociado, con una muestra total de 331 docentes.

**Tabla 128**

Descriptivos del Desarrollo organizacional e implicación estudiante en la cooperativa de trabajo asociado respecto a los otros centros

	Cooperativa de docentes			Otros centros			t
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Desarrollo Organizacional</b>	25	3.01	.279	306	2.72	.284	-5,082**
<b>IMPLICACION LOLSO</b>	598	2.46	.317	631	2.43	.385	1.026

\*\* p<.001

Teniendo en cuenta la titularidad se verifica del mismo modo la hipótesis, el desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo ( $x=3.01$ ) es superior al de los centros públicos y concertados, la diferencia así mismo es significativa ( $F=15.414^{**}$ ). Del mismo modo la implicación del estudiante también es superior en la cooperativa ( $x=2.53$ ) respecto a los otros centros con una significativa diferencia ( $F=15.335^{**}$ ).

**Tabla 129**

Valores generales del desarrollo organizacional e implicación de los estudiantes según tipología de centro.

	público			concertado			Cooperativa			F
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
<b>Desarrollo Organizacional</b>	241	2.74	.280	65	2.65	.292	25	<b>3.01</b>	.279	15.414**
<b>Implicación LOLSO</b>	357	2.39	.386	274	2.51	.374	598	<b>2.53</b>	.298	15.335***

\*\* p<.001

### 1.1.2. Dimensiones del desarrollo organizacional y la implicación del estudiante según el tipo de centro

Todas las dimensiones del desarrollo organizacional otorgan valores más elevados a la cooperativa que a los otros centros de la muestra, con diferencias significativas en liderazgo ( $x=3.32$ ,  $F=4.66^{**}$ ), historia institucional ( $x=3.06$ ,  $F=5.20^{**}$ ), cultura institucional ( $x=3.06$ ,  $F=8.48^{**}$ ), aprendizaje organizativo ( $x=3.03$ ,  $F=4.88^{**}$ ). No resultan diferencias significativas en el caso de la misión/visión y las estructuras participativas.

Respecto a las dimensiones de la implicación, se producen diferencias significativas en el caso de la identificación a favor de la cooperativa ( $x=2.52$ ,  $F=3.289^{**}$ ). Las otras dos dimensiones no presentan diferencias significativas, la participación es mayor en otros centros ( $x=2.37$ ,  $F=1.607$ ) y la implicación cognitiva la misma ( $x=2.52$ ,  $F=1.067$ ).



Por lo tanto la hipótesis se cumpliría con todas las dimensiones del desarrollo organizacional, con la implicación general y una sus dimensiones la identificación con el centro. En el caso de la participación e implicación cognitiva, las diferencias no son tan notables.

**Tabla 130**

*Diferencias en las dimensiones del desarrollo organizacional e implicación del estudiante entre la cooperativa de docentes y otros centros*

	Otros centros			Cooperativa			<i>t</i>
	N	M	DT	N	M	DT	
<b>H. Institucional</b>	306	2.68	.350	25	<b>3.06</b>	.355	-5.20**
<b>C. Institucional</b>	306	2.49	.289	25	<b>3.06</b>	.321	-8.48**
<b>Liderazgo</b>	306	2.98	.394	25	<b>3.32</b>	.355	-4.66**
<b>Cultura Centro</b>	306	2.71	.377	25	<b>2.90</b>	.242	-3.51**
<b>Misión-Visión</b>	306	2.85	.417	25	<b>2.98</b>	.468	-1.32
<b>E. Participativas</b>	306	2.64	.347	25	<b>2.76</b>	.350	-1.59
<b>A. Organizativo</b>	306	2.68	.277	25	<b>3.03</b>	.342	-4.88**
<b>IDENTIFICACIÓN</b>	631	2.42	.558	598	<b>2.52</b>	.474	3.289**
<b>PARTICIPACIÓN</b>	631	2.37	.384	598	2.34	.325	1.607
<b>Asistencia</b>	631	2.78	.364	598	2.75	.376	1.217
<b>P. en clase</b>	631	<b>2.18</b>	.601	598	2.08	.523	1.227**
<b>Extraescolares</b>	631	2.16	.661	598	2.19	.605	1.225
<b>IMPLICACIÓN COGNITIVA</b>	631	2.52	.414	598	2.52	.397	1.067
<b>Autoconcepto académico</b>	631	2.40	.474	598	2.40	.459	.010
<b>Utilidad estudios</b>	631	2.64	.479	598	2.64	.446	1.226

\*\* p<.001

## 1.2. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes

La décimotercera hipótesis plantea que se produce una relación de sentido positivo entre las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional y las de la implicación de los estudiantes con el centro escolar.

Esta hipótesis se ha verificado utilizando la muestra de 331 docentes que han contestado el cuestionario de DO (Goikoetxea, 2005) y los 1229 estudiantes que han contestado el cuestionario de la implicación del estudiante versión LOLSO (Mulford, 2004).

### 1.2.1. Relación entre el desarrollo organizativo y la implicación de los estudiantes

Según los valores obtenidos (ver tabla) se cumple la hipótesis, las correlaciones entre la variable desarrollo organizativo y los valores de la variable implicación según el cuestionario CICE versión docentes son de  $r=.402^{**}$ .

**Tabla 131**

Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes CICE

		IMPLICACION ESTUDIANTES CICE
<b>DESARROLLO ORGANIZACIONAL</b>	Correlación de Pearson	.402**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	1229

\*\* p<.001

1.2.2. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación de los estudiantes

Observando los resultados obtenidos al cruzar las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación del estudiante se observa que son las dimensiones cultura institucional y misión/visión las que obtienen valores más elevados al ser cruzados con las dimensiones de la implicación. El valor más elevado es el de la relación entre la cultura institucional con la identificación ( $r=.719^{**}$ ) y la implicación cognitiva ( $r=.639^{**}$ ). Es muy significativa además la relación entre la dimensión del misión/visión con la identificación ( $r=.638^{**}$ ) y con la implicación cognitiva ( $r=.550^{**}$ ). Es significativa la relación entre la cultura de centro y la identificación ( $r=.620^{**}$ ) y entre la cultura institucional y la participación ( $r=.540^{**}$ ). Apenas es significativa entre las dimensiones de las estructuras participativas con las dimensiones de la implicación, no resulta significativa su relación con la participación ( $r=-.027$ ). Los valores más bajos los obtienen las estructuras participativas y el aprendizaje organizativo.

**Tabla 132**

Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y la implicación de estudiantes CICE

	IDENTIFICACION CICE	PARTICIPACION CICE	IMPLICACION COGNITIVA CICE	IMPLICACION CICE
<b>Historia Institucional</b>	.429**	.210**	.329**	.338**
<b>Cultura Institucional</b>	.719**	.540**	.639**	.646**
<b>Liderazgo</b>	.388**	.166**	.286**	.295**
<b>Cultura Centro</b>	.620**	.423**	.531**	.539**
<b>Misión Visión</b>	.638**	.444**	.550**	.558**
<b>Estructuras Participativas</b>	.203**	-.027	.095**	.105**
<b>Aprendizaje Organizativo</b>	.327**	.101**	.223**	.232**
<b>DESARROLLO ORGANIZACIONAL</b>	.491**	.277**	.393**	.402**

\*\* p<.001

## 2. DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO

La décimotercera hipótesis también indica que la implicación de los docentes estaría relacionada con los valores obtenidos en el desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado. Esta hipótesis se ha verificado utilizando la muestra de 25 docentes de la cooperativa que han constestado el cuestionario de DO (Goikoetxea, 2005) y el cuestionario CICE y PSSM versión profesorado.

### 2.1. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los docentes

Según los valores obtenidos (ver tabla 139) se cumple la hipótesis, las correlaciones entre el desarrollo organizativo y los valores globales de la implicación según el cuestionario CICE versión profesorado son muy elevados ( $r=.753$ ) y aún es mayor la relación con los valores globales del cuestionario PSSM versión profesorado ( $r=.764$ ).

**Tabla 133**

*Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación CICE y el PSSM*

		PSSM	IMPLICACION CICE
<b>DESARROLLO ORGANIZACIONAL</b>	Correlación de Pearson	.764**	.753**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
	N	25	25

\*\* p<.001

### 2.2. Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación de los docentes

Observando los resultados obtenidos al cruzar las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación del profesorado se observa que son las dimensiones misión/visión y aprendizaje organizativo las que obtienen valores más elevados al ser cruzados con las dimensiones de la implicación. El valor más elevado es el de la relación entre la misión/visión con la participación ( $r=.784^{**}$ ). Es muy significativa además la relación entre la dimensión del aprendizaje organizativo con la identificación ( $r=.708^{**}$ ) y con la participación ( $r=.661^{**}$ ). Es significativa la relación entre el liderazgo y la identificación ( $r=.650^{**}$ ) y la participación ( $r=.656^{**}$ ). Apenas es significativa entre las dimensiones de la historia y cultura institucional con las dimensiones de la implicación, sobre todo con la implicación laboral. Esta dimensión, la

implicación laboral solo se relaciona con la misión/visión, las estructuras participativas y el aprendizaje organizativo. La participación se relaciona con todas las dimensiones del desarrollo organizacional y la identificación también (excepto con la historia institucional). Los valores más bajos los obtienen la historia institucional (tan sólo se relaciona con la participación) y la cultura institucional. La relación entre la historia institucional y la implicación es muy baja ( $r=.137$ ).

**Tabla 134**

*Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y la implicación CICE*

	IDENTIFICACION CICE	PARTICIPACION CICE	IMPLICACION LABORAL CICE	IMPLICACION CICE
Historia Institucional	.346	.505*	.137	.366
Cultura Institucional	.469*	.497*	.387	.521**
Liderazgo	.650**	.656**	.383	.649**
CulturaCentro	.606**	.577**	.373	.600**
Misión Visión	.600**	.784**	.557**	.738**
Estructuras Participativas	.531**	.433*	.527**	.587**
Aprendizaje Organizativo	.708**	.661**	.504*	.725**
DESARROLLO ORGANIZACIONAL	.695**	.745**	.520**	.753**

\*\* p<.00

\* p<.005

### 2.2.1. Relación entre el desarrollo organizacional y la identificación de los docentes

Dentro de la dimensión identificación es la subdimensión sentimiento de comunidad la que presenta un relación más elevada con el desarrollo organizacional ( $r=.720^{**}$ ), seguida de la satisfacción de centro ( $r=.649^{**}$ ) y el sentimiento de pertenencia ( $r=.571^{**}$ ). La situación personal en el centro no tiene una relación significativa ( $r=.220$ ) con el desarrollo organizacional.

**Tabla 135**

*Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las dimensiones de la implicación CICE*

	DESARROLLO ORGANIZACIONAL		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Sentimiento Pertenencia	.571**	.003	25
Satisfacción Centro	.649**	.000	25
Orgullo Centro	.548**	.005	25
Sentimiento Comunidad	.720**	.000	25
Permanencia Centro	.495*	.012	25
Situación Personal Centro	.220	.290	25

\*\* p<.001

\* p<.005

Entre las dimensiones de el desarrollo organizacional y las subdimensiones de la identificación la mayor relación se dá entre el aprendizaje organizacional y la

satisfacción con el centro ( $r=.703^{**}$ ), también entre esta y el liderazgo ( $r=.617^{**}$ ) y entre las estructuras participativas y el sentimiento de comunidad ( $r=.618^{**}$ ). La historia institucional y la situación personal en el centro no tienen relaciones significativas.

**Tabla 136**

*Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la identificación CICE*

	Sp	Sat	O	Sc	Pc	Sitp
<b>Historia Institucional</b>	.347	.322	.346	.381	.173	.001
<b>Cultura Institucional</b>	.254	.573 <sup>**</sup>	.349	.537 <sup>**</sup>	.329	.086
<b>Liderazgo</b>	.555 <sup>**</sup>	.617 <sup>**</sup>	.443 <sup>*</sup>	.570 <sup>**</sup>	.559 <sup>**</sup>	.284
<b>CulturaCentro</b>	.462 <sup>*</sup>	.495 <sup>*</sup>	.508 <sup>**</sup>	.572 <sup>**</sup>	.494 <sup>*</sup>	.285
<b>Misión Visión</b>	.510 <sup>**</sup>	.529 <sup>**</sup>	.458 <sup>*</sup>	.620 <sup>**</sup>	.445 <sup>*</sup>	.201
<b>Estructuras Participativas</b>	.485 <sup>*</sup>	.412 <sup>*</sup>	.390	.618 <sup>**</sup>	.339	.212
<b>Aprendizaje Organizativo</b>	.571 <sup>**</sup>	.703 <sup>**</sup>	.600 <sup>**</sup>	.737 <sup>**</sup>	.456 <sup>*</sup>	.192

\*\* p<.001

\* p<.005

### 2.2.2. Relación entre el desarrollo organizacional y la participación de los docentes

En la dimensión participación es la subdimensión participación en el centro la que presenta un relación más elevada con el desarrollo organizacional ( $r=.778^{**}$ ), seguida de la participación en extraescolares ( $r=.454^{**}$ ) La participación en clase, la preparación de la clase, el absentismo y los comportamientos de riesgo no tienen una relación significativa con el desarrollo organizacional.

**Tabla 137**

*Relación entre el desarrollo organizacional y las subdimensiones de la participación CICE*

	DESARROLLO ORGANIZACIONAL		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
<b>Participación Clase</b>	.280	.175	25
<b>Participación Centro</b>	.778 <sup>**</sup>	.000	25
<b>Participación Extraescolares</b>	.454 <sup>*</sup>	.023	25
<b>Preparación Clase</b>	.384	.058	25
<b>Absentismo</b>	.393	.052	25
<b>Comportamiento Riesgo</b>	.323	.116	25

\*\* p<.001

\* p<.005

Entre las dimensiones de el desarrollo organizacional y las subdimensiones de la participación la mayor relación se dá entre la cultura de centro y participación en el centro ( $r=.789^{**}$ ), también entre esta y la misión/visión ( $r=.716^{**}$ ) y el aprendizaje organizativo ( $r=.703^{**}$ ). El absentismo y la participación en clase no tienen relaciones

significativas. Todas las subdimensiones de la participación en el centro se relacionan con las dimensiones del desarrollo organizacional.

**Tabla 138**

*Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la participación CICE*

	Pel	Pce	Pex	Pre	Abs	Cr
<b>Historia Institucional</b>	-.022	.431*	.550**	.276	.267	.245
<b>Cultura Institucional</b>	.112	.683**	.338	.024	.361	.448*
<b>Liderazgo</b>	.305	.646**	.257	.507*	.242	.192
<b>Cultura Centro</b>	.337	.789**	.208	.184	.255	.326
<b>Misión Visión</b>	.312	.716**	.491*	.473*	.389	.316
<b>Estructuras Participativas</b>	.283	.436*	.098	.302	.282	.079
<b>Aprendizaje Organizativo</b>	.248	.703**	.518**	.272	.379	.227

\*\* p<.001

\* p<.005

### 2.2.3. Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación laboral de los docentes

La utilidad laboral es la subdimensión de la implicación laboral que presenta una relación significativa con el desarrollo organizacional ( $r=.512^{**}$ ). El autoconcepto ( $r=.394$ ) y la motivación laboral ( $r=.297$ ) no tienen una relación significativa con el desarrollo organizacional.

**Tabla 139**

*Relación entre el desarrollo organizacional y las subdimensiones de la implicación cognitiva CICE*

	DESARROLLO ORGANIZACIONAL		
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	N
<b>Autoconcepto Laboral</b>	.394	.051	25
<b>Motivación Laboral</b>	.297	.150	25
<b>Utilidad Laboral</b>	.512**	.009	25

\*\* p<.001

Entre las dimensiones de el desarrollo organizacional y las subdimensiones de la implicación laboral la mayor relación se da entre las estructuras participativas y el autoconcepto laboral ( $r=.589^{**}$ ), también entre esta y la utilidad laboral ( $r=.425^{**}$ ) y el aprendizaje organizativo y la utilidad laboral ( $r=.565^{**}$ ). La motivación laboral sólo se relaciona con la misión/visión ( $r=.407$ ). La historia y cultura institucional, el liderazgo y la cultura de centro no se relacionan significativamente con las dimensiones del desarrollo organizacional. Y la misión/visión se relaciona significativamente con las tres subdimensiones de la implicación laboral.

**Tabla 140**

*Relación entre las dimensiones del desarrollo organizacional y las subdimensiones de la implicación cognitiva CICE*

	<b>AI</b>	<b>MI</b>	<b>UI</b>
<b>Historia Institucional</b>	-.019	-.044	.337
<b>Cultura Institucional</b>	.283	.144	.461*
<b>Liderazgo</b>	.225	.268	.378
<b>CulturaCentro</b>	.370	.290	.233
<b>Misión Visión</b>	.480*	.407*	.425*
<b>Estructuras Participativas</b>	.589**	.250	.432*
<b>Aprendizaje Organizativo</b>	.253	.312	.565**

\*\* p<.001

\* p<.005

## Capítulo 8

# DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### **1. Aportación al conocimiento y conclusiones**

1.1 Desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado

1.2 Implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado

1.3 Implicación de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado

1.4 Relación entre la implicación de los estudiantes y sus docentes

1.5 Relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación escolar

1.6. Relación entre la implicación de la cooperativa de trabajo asociado y los resultados académicos

### **2. Limitaciones y perspectivas de futuro**



## **Capítulo 8**

### **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En todo proceso de investigación aparece como objetivo final la elaboración de una serie de conclusiones que culminen el trabajo, dando respuesta así a las cuestiones planteadas en los objetivos. Este capítulo comenzará con la exposición de una serie de conclusiones generales, que resumen de manera global los resultados finales de la investigación. A continuación se incluirán las conclusiones específicas directamente relacionadas con los objetivos que quedaron planteados dentro de la metodología de la investigación. Finalmente, la exposición de futuras líneas de investigación pondrá un punto y seguido a esta tesis doctoral, mostrando que, dentro del avance científico, el final de todo trabajo de investigación puede considerarse el comienzo de otros muchos.

En la primera parte de este trabajo se presentan los fundamentos teóricos más relevantes en cuanto al desarrollo organizacional, así como los que se refieren a la implicación escolar del alumnado, y a su vez, aquellos que tienen que ver con la implicación del profesorado. Además, en ese marco teórico se ha querido aproximar la investigación al contexto de las cooperativas de trabajo asociado de docentes.

En este sentido, destaca la relevancia que pudiera adquirir la presente investigación en el ámbito del desarrollo organizacional de los centros educativos. Dicha relevancia viene dada por lo poco que se han trabajado los contextos de las cooperativas de docentes, en lo que se refiere a la investigación. En la misma medida, la implicación de los estudiantes y sobre todo la de los docentes en lo que se refiere a la investigación ha tenido una evolución también muy limitada a nivel nacional. Por otro lado se entiende que en esta investigación se tratan aspectos que inciden con claridad en la comprensión de los factores que afectan al desarrollo organizacional y que por tanto suponen una contribución para mejorar los componentes organizacionales de esta modalidad de centros educativos que pronto se extenderá por todo el Estado a causa de la reconversión de numerosos centros religiosos concertados. Ése era precisamente el objetivo central de este estudio empírico; se trata de sopesar qué es lo que los datos presentados aportan al conocimiento de las características del desarrollo organizacional y la implicación escolar de una cooperativa de trabajo asociado.

Obligada atención merece también las limitaciones de la investigación realizada. De cara a entender el alcance de las conclusiones a las que llega cualquier trabajo empírico y la capacidad de generalizar los resultados a la población (validez externa), es muy importante conocer cuáles han sido las limitaciones de la investigación, que precisamente son las que marcan las perspectivas de futuro, último punto de este apartado.

## **1. CONCLUSIONES Y APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO**

A continuación se presentan los datos obtenidos del trabajo de campo y en este capítulo se pasa a exponer los aspectos más considerables de los resultados obtenidos en los tres capítulos previos, realizando a su vez, el contraste pertinente con las hipótesis planteadas en esta tesis doctoral al principio del trabajo.

Como se verá más adelante, algunas de las hipótesis no se han cumplido en su integridad, aunque, las interrogantes que han podido surgir al realizar los distintos análisis podrían orientarse hacia el planteamiento de nuevas líneas de investigación que se irán señalando a lo largo de este capítulo.

Antes de pasar a analizar las hipótesis una a una, se comentaran ciertos aspectos fundamentales de algunas de las variables. Es el momento de valorar qué es lo que estos resultados aportan a los cuatro objetivos del trabajo: a) establecer las características diferenciales del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado respecto a las de otros tipo de centros de diversa tipología organizacional; b) Identificar la implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares. Comparar los resultados obtenidos respecto a los de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional; c) Identificar la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares; d) analizar las relaciones entre el desarrollo organizacional e implicación con el centro escolar. Comparar estas relaciones respecto a las de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional. Es lo que se expone en los siguientes tres subapartados.

### **1.1. Desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado**

En los últimos años el estudio del desarrollo organizacional ha ido adquiriendo una nueva entidad. El movimiento por la mejora escolar comienza a mediados de los ochenta, se denomina gestión del cambio (Hopkins, citado por Murillo, 2000, p. 71-72). Se sabe que según las investigaciones sobre la mejora escolar cada centro es singular y necesita abordarse de manera individual; al definir los objetivos de mejora del centro debe atenderse primero a las necesidades de desarrollo de los miembros de toda la comunidad y no sólo considerar los cambios en función del rendimiento del alumno; la mejora institucional exige transformar sus condiciones internas: organización y funcionamiento y procesos de enseñanza-aprendizaje. Las condiciones que se requieren para la mejora escolar y que se señalan en las investigaciones (Murillo, 2005) son: la existencia de oportunidades para el desarrollo del profesorado; establecer formas de trabajo que estimulen la implicación de grupos y alumnos, consideración del liderazgo colaborativo entendido como función compartida.

Por ello el primer objetivo de este estudio se proponía clarificar las características diferenciales del desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo asociado respecto a las de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional y establecer las diferencias entre ellos, en la línea de lo sugerido por Gairín (1999), Goikoetxea (2005), y Bolívar (1999). Y los resultados obtenidos confirman que tanto el desarrollo organizacional, como sus siete dimensiones presentan diferencias significativas a favor de la cooperativa respecto a los otros catorce centros investigados. Se puede concluir, por tanto, que la cooperativa de trabajo asociado presenta un desarrollo organizacional más elevado que el resto de centros públicos y concertados. Las diferencias en cuanto a desarrollo organizacional global son particularmente significativas cuando se producen entre las cooperativas y los centros concertados. Son particularmente destacables las diferencias observadas en las dimensiones cultura institucional, historia institucional, aprendizaje organizativo y liderazgo. Son estas dos últimas variables que precisamente aparecen en el modelo del proyecto LOLSO (Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes) de Mulford, Silins y Leithwood (2004).

Puede, en consecuencia, afirmarse que es la primera vez en aportarse evidencia empírica sobre el desarrollo organizacional de una cooperativa de trabajo y que este centro se diferencia significativamente en su desarrollo organizacional respecto a otros centros no cooperativos, especialmente en lo referente a su historia y cultura institucional y su liderazgo y aprendizaje cooperativo. Este dato estaría en consonancia con la idea de la posibilidad de considerar estos centros educativos cooperativos como una “tercera vía” dentro del sistema educativo tal y como señalaba Fuentes, Lorenzo y Corchón (2002).

Estos resultados siguen la línea de las investigaciones previas existentes en las que se sugiere que las cooperativas de trabajo asociado presentarían un alto nivel de liderazgo y aprendizaje organizativo (Fernández, 1996). El movimiento de la calidad total presenta las premisas que garantizan el éxito de la institución: subraya el compromiso de la dirección con la mejora; participación de todos los miembros de la organización; necesidad de establecer planes de calidad y por último definir objetivos en el tiempo; desarrollo e implicación de las personas; liderazgo y coherencia con los objetivos. La mejora de la calidad sólo se logra de adentro hacia afuera, cuando los miembros de la organización son protagonistas del cambio en línea con lo señalado por Fullan y sus colegas, citados por Bolívar (1999). Precisamente la cooperativa de docentes era un centro que contaba con un gran liderazgo y un fuerte aprendizaje organizativo que permitió que se produjera ese cambio en la titularidad del centro, reforzándose aún más si cabe los valores de esas dos dimensiones que ya hemos mencionado son resaltadas en los trabajos de Mulford, Silins y Leithwood (2004).

Es la cultura institucional (Leithwood et al, 1995, 1998; Bass y Avolio, 1994; Sarasola, 2003) la dimensión que presenta mayores diferencias estadísticamente significativas respecto a los otros centros, especialmente en las siguientes cuestiones: en el centro las relaciones entre docentes y alumnos tienden a ser democráticas y cercanas; en el centro los horarios se establecen para todo el curso y no pueden modificarse por trimestres o por ciertos períodos temporales; y por último las sesiones de clase son siempre de la misma duración independientemente de la asignatura. Las dos últimas tendrían relación con lo planteado a la organización temporal planteado por (Schein, 1996a, 1996b), pero es la primera la más significativa para confirmar la hipótesis del

trabajo de los profesores de la cooperativa en la relación con los estudiantes en clara referencia a su mayor implicación con el centro según apuntaba Fernandez (2000).

La historia institucional (Bolívar et al., 1998; Bolívar, 1999, 2000; Medina, 1998; Adizes, 1993) de la cooperativa presenta diferencias significativas respecto a los otros colegios, sobre todo en los siguientes apartados: en estos 10 años se ha pasado de tratar temas o problemas de forma repetitiva a plantear problemas originales y retos nuevos para el centro; en estos 10 años en el centro se han establecido procedimientos de almacenamiento y difusión de la información para que los logros de los grupos de formación e innovación puedan ser utilizados por el resto de los miembros de la institución; y finalmente en estos últimos 10 años en el centro se han abordado problemas de formación e innovación que han servido para mejorar aspectos concretos de la forma de enseñar pero no se han producido cambios sustanciales en las aulas: organizativos, metodológicos o de evaluación. Estos serían unos de los factores que ayudan a comprender el comportamiento actual de la organización; en ella suelen encontrar explicación las principales conductas y creencias “culturales” de la organización (Bolívar, 1999; 2000).

Son muy significativas las diferencias encontradas en los siguientes aspectos relacionadas con el aprendizaje organizacional (Leithwood; Jantzi, y Steinbach,1995; Leithwood y Aitken,1995; Leithwood., Leonar, y Sharrat,1998): el centro reconoce fácilmente lo que está haciendo bien y pone especial cuidado en seguir haciéndolo; el centro tiene una especial habilidad para reconocer las buenas ideas y las buenas prácticas externas y su potencial utilidad para la mejora interna; el centro se caracteriza por estar bien relacionado externamente y ofrecer al profesorado información diversa y actualizada que estimula su actitud innovadora; el centro se caracteriza por tener un gran repertorio de conocimiento y destrezas prácticas acumulado con el tiempo y localizado en personas o grupos concretos; la mayoría de las situaciones de formación y aprendizaje que se han emprendido ha servido para resolver algunos problemas prácticos pero raramente ha cuestionado radicalmente las formas de actuar y pensar del profesorado; y por último el centro se caracteriza por la creación flexible de grupos informales de trabajo según necesidades del profesorado. Todos estos aspectos deberían ser susceptibles de ser considerados como indicadores de buen aprendizaje organizativo

(Senge, 1990 y Dixon, 2000) y fueron analizados en el modelo de proyecto LOLSO (Silins y Mulford, 2002).

Respecto a las diferencias significativas encontradas en la dimensión del liderazgo (Leithwood et al, 1993; Leithwood, 1994; Leithwood, Jantzi, y Steinbach,1995) destacar: que el equipo directivo dedica mucho tiempo y esfuerzo a alcanzar acuerdos sobre las metas y prioridades del centro; el equipo directivo se preocupa y transmite esa preocupación al resto de docentes/as cuando se trata de mejorar los resultados de todos los alumnos/as; normalmente el Director/a suele delegar en otras personas la coordinación y gestión de estructuras de aprendizaje y participación y les deja autonomía para hacer y deshacer; el equipo directivo trabaja por crear una visión de futuro del centro y extenderla entre sus compañeros/as; el equipo directivo sabe cómo inspirar y estimular a cada profesor/a; y finalmente el equipo directivo mantiene muy buenas relaciones con la propia administración educativa y con otras administraciones y tiene establecida una clara política de recursos que defiende hábilmente ante la administración. Todos estos aspectos también fueron señalados como reseñables en el modelo de proyecto LOLSO (Silins y Mulford, 2002).

El proceso de mejora continua debe estar dirigido a mejorar continuamente todas las áreas de actividad y los resultados de la institución según Dalin y Rust (citados por Marcelo 1994, p. 36), lo cual requiere de un proceso de autoevaluación en el cual se detecten los puntos fuertes y débiles para definir las áreas de mejora y establecer los planes de mejora que se implementarán. Consideramos que el cuestionario de desarrollo organizacional CDO es una herramienta perfecta para tal fin.

#### 1.1.1. Desarrollo organizacional en función de la etapa educativa

Con respecto a la etapa educativa, la investigación previa ha encontrado puntuaciones más bajas en la educación secundaria en todas las dimensiones del desarrollo organizacional (Goikoetxea, 2006; Ros, 2009).

Pues bien, los datos aportados en esta tesis confirman la existencia de diferencias de etapa educativa tanto en el desarrollo organizacional general como en todas sus dimensiones arrojan resultados más elevados en primaria, excepto el liderazgo. Son más significativas las diferencias en aprendizaje organizativo, misión/visión y cultura

institucional. También puede referirnos a distintas fases o etapas organizacionales del centro en línea con lo sugerido por (Hopkins, 1996; Hopkins, Harris y Jackson, 1997; Gairín, 1996, 1998, 1999 y 2004; Dibbon, 2000).

### 1.1.2. Desarrollo organizacional según las características del centro y del profesorado

Las diferencias que aparecen tomando como punto de referencia el tamaño del centro (entendido como números de líneas) sugieren que a nivel global hay una diferencia significativa en el desarrollo organizacional a favor de los centros de una línea. Podemos observar que todas las dimensiones, excepto la de "cultura institucional" y la de "liderazgo transformacional", presentan diferencias significativas, siendo destacable la diferencia de la dimensión "aprendizaje organizativo" tal y como apuntaban Dalin y Rolff (1993) y Dibbon (2000).

El factor "modelo lingüístico" causa diferencias significativas en las diferentes dimensiones analizadas: cultura institucional, cultura colaborativa, misión/visión, estructura participativa y el aprendizaje organizativo. Obtienen mayor puntuación siempre aquellos centros con un solo modelo (Goikoetxea, 2007).

A nivel global no se presenta una diferencia significativa en cuanto el desarrollo organizacional de los centros en relación a la antigüedad que tienen los docentes de ejercicio en el mismo. De todas formas sí que podemos apreciar diferencias significativas en las dimensiones "Cultura Institucional", "Liderazgo Transformacional", "Estructura Participativa" y "Aprendizaje Organizativo". Como podemos ver, en todos los casos se produce la puntuación más alta en los docentes que tienen menos de cinco años de antigüedad, lo que indica una más alta percepción del desarrollo organizacional por parte del profesorado joven respecto al más experimentado.

### 1.1.3. Relaciones entre las dimensiones del desarrollo organizacional

Existen relaciones significativas entre todas las dimensiones del desarrollo organizacional. De acuerdo con los resultados obtenidos la mayor variabilidad existente del desarrollo organizacional explicada por otra de sus dimensiones es de la variabilidad del desarrollo organizacional que está asociada a la cultura de centro, seguido de los resultados obtenidos para el aprendizaje organizativo, la misión/visión y el liderazgo. Estos resultados son similares a los resultados obtenidos por el proyecto LOLSO de

Mulford, Silins y Leithwood (2004) en lo referente al aprendizaje organizativo y el liderazgo, pero en este caso añade la importancia de la cultura de centro y la misión y visión.

Si se relacionan las dimensiones cultura de centro con las dimensiones misión/visión y estructuras participativas se observa que correlacionan de una forma positiva de manera elevada; también lo hace el aprendizaje organizativo con liderazgo, historia institucional y estructuras participativas; y finalmente misión/visión con liderazgo. Es lógica la relación entre cultura de centro y su misión/visión o sus estructuras participativas tal y como sugiere el modelo de Goikoetxea (2005). La relación entre aprendizaje organizativo y liderazgo ya era señalada por Mulford, Silins y Leithwood (2004).

#### 1.1.4. Modelo del desarrollo organizacional

Este trabajo ha permitido además someter a análisis factorial confirmatorio el modelo de Goikoetxea (2005), a pesar de que no se trataba de un objetivo previo. No existían estudios que trataran de someter a prueba la adecuación del modelo. Parcialmente se trabajaban varias dimensiones en el modelo del proyecto LOLSO de Mulford, Silins y Leithwood (2004), los resultados obtenidos son similares a los alcanzados en este modelo. Destaca la relación entre el liderazgo y las dimensiones misión/visión e historia institucional. Y por último son el liderazgo y la cultura de centro los que tiene mayor relación con el aprendizaje organizativo. El liderazgo es por tanto un factor clave en el desarrollo organizacional de los centros (Leithwood et al, 1991, 1992,1993: Silins, 1992a, 1992b, 1994) y tendría mucho que ver con la misión/visión e historia institucional del centro, dimensiones estas de gran importancia en el caso de la cooperativa de trabajo asociado.

### **1.2. La implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado**

Los resultados de esta tesis apuntan a que la implicación del alumnado de la cooperativa de trabajo asociado es significativamente más elevada que la de los estudiantes de otros tipos de centros de diversa tipología organizacional siendo mayor la diferencia respecto a los de carácter público. Por dimensiones, la identificación y la implicación cognitiva serán más elevadas y estadísticamente significativas en la



cooperativa de docentes. Esto confirmaría lo apuntado por Fuentes et al. (2002) al respecto de la mayor implicación de los miembros de las cooperativas.

Los estudiantes de la cooperativa disfrutan más de su centro, creen que es un buen colegio y sienten que pertenecen a él. Participan más en actividades extraescolares y en festivales del centro. Pero les gusta menos de manera muy significativa participar en debates o momentos de discusión en el aula. Es muy significativo que los estudiantes consideren que están aprendiendo mucho, es también significativa que creen que serán capaces de aprobar el curso, entienden el material y las explicaciones de los docentes, creen que lo que aprenden en clase es útil en su vida cotidiana y por último consideran que los estudios son útiles para su futuro. Lo más destacable sería el mayor sentimiento de pertenencia (Goodenow, 1993) de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y por ende su más elevada identificación con la cooperativa. Los estudiantes implicados hacen una inversión psicológica en su aprendizaje y se esfuerzan por aprender lo que una escuela ofrece. Se enorgullecen no sólo con la obtención de los indicadores formales de éxito (buenas notas), también con la comprensión de la materia y con su incorporación e interiorización en su vida y la implicación les animó a trabajar duro tal y cómo sugerían Newmann y Davies (1992).

El modelo tridimensional del cuestionario LOLSO de Mulford et al. (2004) propuesto por Frederiks, Blumfield y Paris (2004) y derivado del análisis factorial confirmatorio ajusta muy bien con los siguientes índices: El índice de bondad de ajuste chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) es estadísticamente significativo ( $p \leq .000$ ). El índice de bondad de ajuste RMSEA presenta valores menores a 0.10 por lo que se tiene una indicación de buen ajuste entre el modelo de medición y la estructura de los datos es muy adecuado y el índice de ajuste comparativo CFI se aproxima al valor mínimo aceptable de 0.90.

#### 1.2.1. Evolución de la implicación del estudiante a lo largo de las etapas educativas

La implicación de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado disminuye según aumenta el curso escolar. Estas diferencias son estadísticamente significativas en los valores globales de los tres cuestionarios utilizados: el cuestionario de implicación del estudiante LOLSO, el CICE versión estudiante y el PSSM. Los resultados estarían en consonancia con lo planteado por Simons-Morton y Chen (2009) hacen referencia a múltiples trabajos y aportaciones sobre el tema para concluir que los

declives en motivación de logro y rendimiento durante la primera adolescencia. Respecto al PSSM los resultados contradicen lo planteado por Gallagher (1996) que los mayores tienen mayor sentimiento de pertenencia que los más jóvenes. Pero estaría en consonancia con lo planteado por Seidman (1995) quien estudiará la relación entre alienación, sentido de pertenencia a la escuela, percepción de la competencia, nivel de estrés y rendimiento académico. El sentimiento de alienación, la falta de tener un sitio, y la falta de cuidado tiende a aumentar con la edad.

Las únicas dimensiones del cuestionario CICE versión estudiante que no son significativas son la dimensión asistencia en el cuestionario LOLSO y la subdimensión situación personal en el centro de la dimensión identificación, también las subdimensiones riesgo y asistencia de la dimensión participación.

#### 1.2.2. La implicación de los estudiantes según el sexo

La implicación con el centro escolar es más elevada en las chicas que en los chicos pero sólo en el PSSM se observan diferencias estadísticamente significativas. Los resultados son similares a los resultados obtenidos por Goodenow (1993) y el resto de investigaciones que relacionan el sexo y el PSSM. En los otros dos cuestionarios (LOLSO y CICE) los valores medios son los mismos entre ambos grupos.

Los chicos se integran más fácilmente en el colegio y también ellos se consideran más fácilmente como “alguien importante” en el colegio o en clase. Esto indica la importancia que le otorgan los estudiantes varones al liderazgo por un lado y por otro que los grupos de chicos son más “abiertos” que los de las chicas o bien que participan en más actividades que facilitan su integración siguiendo las ideas de Archambault et al. (2009).

Las chicas suelen realizar sus deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras la jornada escolar tal y como señalaran Jimerson et al. (2003). Lo cual indica un enfoque de aprendizaje más profundo que el de los chicos, que a su vez estará relacionado con un mayor rendimiento académico. También puede indicar una mayor presión familiar o nivel de exigencia al género femenino respecto a los chicos.

También suelen causar problemas en clase o en el colegio y odian al colegio en mayor medida que los chicos. Ellas no quieren ir al colegio. También resultan curiosos estos datos pues sugieren que las conductas de riesgo o disruptivas serán más acusadas en el género femenino, también que los chicos “quieren” más al colegio que ellas. Esto ya sería recogido por Battistich y Hom (1997), quienes también estudiaran la relación entre el sentimiento de comunidad escolar de los estudiantes y sus problemas comportamentales, trabajando el término de “cohesión social”.

Sin embargo ellos han sido insultados o les ha agredido alguien en el colegio alguna vez en mayor proporción que a las chicas. Esto sugiere que el receptor del fenómeno del acoso suele ser el hombre. Es curioso que los chicos se integren fácilmente pero también es sencillo que les agredan. Esta idea sigue la línea de investigación sobre conductas positivas y conducta disruptivas de Lipman y Rivers (2008).

### 1.2.3. Factores que afectan a la implicación del estudiante

El trabajo de los docentes y su relación con los alumnos ofrecen valores más elevados en la cooperativa de trabajo asociado, y su influencia en la implicación de los estudiantes es mayor que otros factores como la influencia de las familias o las relaciones con los compañeros. El modelo del proyecto LOLSO de Multford et al. (2004) ya manifestaba la importancia de la relación entre el trabajo del profesor y la implicación del estudiante.

Todas las dimensiones del trabajo de los docentes y de la relación con los docentes son más elevadas en la cooperativa de trabajo asociado. El compromiso de los docentes es un predictor importante del rendimiento en el trabajo estudiantes, el absentismo, la retención, y el burnout, así como que tiene una importante influencia en la motivación de los estudiantes, los logros, las actitudes hacia aprendizaje y la permanencia en la escuela (Firestone, 1996; Graham , 1996; Louis, 1998; Tsui y Cheng, 1999).

Los ítems de la dimensión relación con los docentes obtienen diferencias significativas para la cooperativa (lo más destacable es que los docentes confían en ellos y les animan cuando lo necesitan, y que también les gusta más la forma de enseñar de

sus docentes). Las relaciones de los estudiantes con docentes, compañeros y otros profesionales en el centro escolar ya habían sido estudiados por Lipman y Rivers (2008), pero todavía no se tenían datos de las cooperativas de trabajo asociado. Esto está ligado a la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, y, en general, a los lazos sociales que conectan al estudiante con el centro escolar (Finn, 1989, Romeroy, 1999; Murphy, Beck, Crawford, Hodges y McGaughy, 2001, Croninger y Lee, 2001; Bergeson y Heuschel, 2003.).

También son más elevadas la relación con las familias (Sobre todo que en sus casas les animan a participar en otras actividades fuera de clase). Esto sería indicador de una alta implicación de las familias con el centro fomentándose la participación en el centro. La importancia del apoyo social como elemento básico en la adaptación académica e implicación de los estudiantes es igualmente subrayada por Suárez-Orozco et al. (2009).

Uno de los datos más curiosos es que las relaciones con los compañeros son más bajas en la cooperativa, tienen menos “buenos amigos/as” entre sus compañeros de clase y reciben menos ayudas de sus compañeros de clase. Es decir que parecen primar grupos pequeños y cerrados de estudiantes. También puede ser efecto de la mayor implicación cognitiva con el estudio y un mayor individualismo, los estudiantes están más centrados en el aprendizaje. Algunos autores ya observaban el surgimiento de nuevas formas comunitarias caracterizadas por el auge del individualismo y la personalización de las prácticas sociales (Maya, 2002; Smith y Kollock, 1999; Wellman, 2001). Sería preciso evaluar la introducción de las técnicas de aprendizaje cooperativo que se desarrollaron en el centro a partir del 2009 y el programa de rotación de estudiantes por aulas para analizar su efecto en la relación entre los estudiantes.

#### 1.2.4. Relaciones entre las dimensiones de la implicación

Se encuentran relaciones significativas en la muestra que utilizó el cuestionario LOLSO de Multford et al. (2004) entre todas las dimensiones. Las más acusadas se producen entre la identificación y la implicación cognitiva y entre la implicación cognitiva y la participación. La más baja entre identificación y participación. La identificación se relaciona de manera significativa con el autoconcepto académico y con

la utilidad de los estudios. Recordar que para Voelk (1995) la participación en clase y el rendimiento académico eran predictores de la identificación.

El trabajo de los docentes está muy relacionado con la implicación general y particularmente con la implicación cognitiva de los estudiantes confirmando claramente lo sugerido por Mulford et al. (2004) en lo referente a la implicación del estudiante. La relación con los docentes también se relaciona con la implicación, en mayor medida que las relaciones con los compañeros y con las familias. Por tanto la figura del docente es clave en la implicación de sus estudiantes. Ello reforzaría la idea de que docentes implicados y “dueños” de su propio centro como es el caso de la cooperativa aumentarían la implicación de sus estudiantes.

Con la muestra que usó el cuestionario CICE se obtienen también relaciones significativas entre todas las dimensiones, sobre todo entre la dimensión participación y las dimensiones identificación e implicación cognitiva. La participación en clase e implicación en actividades relacionadas con la escuela sería por tanto muy importante (Fullarton, 2002). Particularmente destacan sus relaciones con la identificación de los estudiantes. La relación con los compañeros también se relaciona con la identificación.

Es muy destacable el dato de que el trabajo de los docentes y la relación con estos están muy relacionados con la implicación general. La literatura científica ya consideraba que los docentes son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, 1992; Strong et al., 1995; Wasley, 1999; Wolfe, 1998).

El PSSM se relacionaría con la dimensión identificación del cuestionario CICE de manera muy acusada. Lo cual es lógico si se tienen en cuenta los análisis factoriales (Harborg, 1994) realizados al PSSM que sugieren que la mayoría de ítems saturan en una dimensión denominada pertenencia, componente claramente emocional o afectivo al igual que la dimensión CICE identificación. La relación con los docentes, el trabajo de los docentes y la relación con los compañeros por este orden estarían relacionados con el PSSM. Lo que vuelve a reforzar la idea previamente mencionada de Mulford et al. (2004) sobre la importancia del trabajo de los profesores en el desarrollo del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes.

### 1.3. Implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado

Hay que destacar que existe poca literatura científica referente a esta temática con la que poder contrarrestar o comparar los resultados obtenidos en la presente tesis.

#### 1.3.1. Evolución de la implicación de los docentes a lo largo de las etapas educativas

Las diferentes dimensiones de la implicación de los docentes de la cooperativa de trabajo asociado ofrecen valores más elevados en las etapas iniciales. Los mayores niveles de implicación y en todas sus dimensiones se dan en primaria, los más bajos en secundaria (menos la participación en educación infantil). Pero los resultados no son estadísticamente significativos. Algunos ya afirmaban que el compromiso de los docentes tiende a disminuir progresivamente a lo largo de la carrera de los estudiantes (Fraser, Draper, y Taylor, 1998; Huberman, 1993). Están los maestros por tanto más implicados que los profesores. Tal vez relacionado con su formación pedagógica y las características de las edades de los estudiantes con los que trabajan.

La participación general de los docentes de primaria es mayor de manera significativa, sobre todo la preparación del trabajo para casa y la participación en el centro. Por el contrario destaca que los docentes suelen corregir deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras completar la jornada escolar en mucha mayor medida en secundaria que en la educación infantil. Esto indica que dedican más tiempo los maestros que los profesores excepto los que trabajan en infantil.

Respecto a la implicación académica la mayor diferencia a favor de la etapa secundaria y además estadísticamente significativa se da en cuanto consideran que tienen reciclar sus conocimientos. A favor de la primaria se observan relaciones estadísticamente significativas con que creen que haber trabajado en el colegio es útil para su vida cotidiana y ha tenido un efecto positivo en ellos.

Los resultados globales del PSSM son también ligeramente favorables a la educación primaria y menores en secundaria, pero no se observan relaciones estadísticamente significativas. Es en los docentes de 4º primaria donde se registran los mayores valores del sentimiento psicológico de pertenencia y los valores más bajos en los docentes de 3º de ESO.

Respecto a los factores que afectan a la implicación del profesorado resaltar que la dimensión relación con las familias es significativamente superior en primaria respecto a secundaria. Destaca también que las familias animen más a sus hijos a participar en otras actividades fuera de clase. Los docentes de educación infantil conocen mejor a sus alumnos lo cual es muy lógico por el número de horas que pasan junto a esos estudiantes.

### 1.3.2. La implicación de los profesores según variables sociopersonales

Es importante destacar que se identifican más los profesores pero participan más las profesoras y éstas tienen a su vez mayor implicación académica. No obstante los valores no son significativos.

En función de si son tutores o no, tampoco es significativo. Sí que es significativa la diferencia entre diplomados y licenciados al respecto del PSSM, lo cual es lógico si tenemos en cuenta los datos previos en función de etapa educativa. Es estadísticamente significativo que la satisfacción con el centro y el sentimiento de centro de los diplomados es mayor que el de los licenciados.

En función del sexo no hay diferencias significativas en lo que a la participación se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en las mujeres. Hay subdimensiones que son superiores en los docentes (la participación en el centro y las actividades no formales) y otras que lo son en las mujeres (la participación en clase, la preparación de la clase, la asistencia y los comportamientos de riesgo). Coincide que sean también ellas las que como sus alumnas tengan más conductas disruptivas y también que le dediquen más tiempo fuera de clase. Es significativo es que ellas suelen corregir deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras completar la jornada escolar y que ellos participan más en cenas, comidas,...

También es importante mencionar que las profesoras se aburren más a menudo dando clase existiendo una diferencia significativa. Puede estar relacionado con la mayor duración e intensidad de su jornada dentro y fuera del aula, al igual que las responsabilidades familiares en muchos casos. Pero también puede ser un síntoma de burn-out (Firestone, 1996; Graham, 1996; Louis, 1998; Tsui y Cheng, 1999).

En función del sexo no hay diferencias significativas en lo que a la implicación académica se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en los hombres. Hay subdimensiones como la motivación académica que es superior en los docentes y otras que lo son en las profesoras (autoconcepto académico y utilidad académica).

Destacan que faltan menos a clase y suelen causar menos problemas los no tutores. Los diplomados creen en mayor medida que los licenciados que el centro se fomenta su participación, participan más en campamentos de verano, salidas al monte,... y suelen dedicar bastante tiempo en casa tras la jornada escolar a corregir deberes escolares y preparar las clases.

En función del sexo no hay diferencias significativas en lo que a la implicación académica se refiere. Siendo eso sí los valores generales superiores ligeramente en los hombres. Hay subdimensiones como la motivación académica que es superior en los docentes y otras que lo son en las profesoras (autoconcepto académico y utilidad académica).

Es más elevado el sentimiento de pertenencia (PSSM) de los docentes que el de las profesoras. Es lo contrario de lo que ocurre con el PSSM versión estudiantil que es más elevada en las chicas que en los chicos. Es diferente también de lo que descubrió Goodenow (1993) al respecto del PSSM estudiantil. No obstante la muestra es insuficiente para sacar conclusiones de mayor peso.

Y son los tutores los que tienen un mayor sentimiento psicológico de pertenencia según el PSSM versión docentes, pero la diferencia no es significativa. Pero sí lo es que es más elevado el sentimiento de pertenencia de los diplomados que el de los licenciados. Las condiciones organizacionales de la etapa de primaria respecto a secundaria tal vez tengan que ver con ello o quizás su formación pedagógica y vocación por la enseñanza.

Es más fácil que un diplomado tenga al menos un compañero u otro docente en el colegio con el que pueden hablar si tienen un problema, los otros docentes son más amables con ellos y tienen interés en personas como ellos, participan en más actividades en la escuela, son tratados con mucho respeto por los otros profesores y el



equipo directivo les respeta más. Todo ello indica una mayor cercanía y conexión en el grupo de primaria y también mayor relación con el equipo directivo. Visto de otra manera se podría decir que el profesorado de secundaria “va un poco más a su aire”. Hay que tener en cuenta que en primaria existen más lugares y momentos de encuentro entre el profesorado que en secundaria lo que favorecería la unión e implicación.

### 1.3.3. Factores que afectan a la implicación del docente

Los docentes otorgan valores más elevados a que el equipo directivo elogia su esfuerzo si han hecho bien algo de manera significativa. Este factor es importante el agradecimiento de los servicios prestados es muy valorado por los docentes que son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, 1992; Strong et al., 1995; Wasley, 1999; Wolfe, 1998).

Los resultados globales de los factores que afectan a la implicación escolar son favorables a la educación primaria y menores en secundaria, observándose relaciones estadísticamente significativas. La dimensión relación con las familias es significativamente superior en primaria respecto a secundaria. La relación con la dirección y con los compañeros es más elevada en el caso de ellos y ellas se relacionan mejor con los estudiantes y con sus familias.

### 1.3.4 Relaciones entre las dimensiones de la implicación del profesorado

Se produce una relación en sentido positivo entre las tres dimensiones de la implicación del profesorado especialmente entre la identificación y la implicación académica.

## **1.4 Relaciones entre la implicación de los docentes con la implicación de los estudiantes de su grupo**

Resaltar que establece una relación en sentido positivo entre la implicación de los docentes y la de sus estudiantes. Esto reforzaría las ideas apuntadas por Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, 1992; Strong et al., 1995; Wasley, 1999; y Wolfe, 1998.

Destacar la relación que presentan la implicación cognitiva de los estudiantes y la implicación general de los docentes es positiva, también se relaciona con la participación de los estudiantes. Lo cual es lógico, la implicación del profesorado será diferente en función de la participación de su alumnado y de los enfoques que estos presenten respecto al aprendizaje.

### **1.5. Relaciones entre el desarrollo organizacional y la implicación escolar**

#### **1.5.1 Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los estudiantes**

El desarrollo organizacional de la cooperativa de trabajo es superior al de los centros públicos y concertados, del mismo modo la implicación de sus estudiantes también es superior. Todas las dimensiones del desarrollo organizacional otorgan valores más elevados a la cooperativa que a los otros centros de la muestra, con diferencias significativas en liderazgo, historia institucional, cultura institucional y aprendizaje organizativo. Respecto a las dimensiones de la implicación, se producen diferencias significativas en el caso de la identificación a favor de la cooperativa.

#### **1.5.2 Relación entre el desarrollo organizacional y la implicación de los docentes**

Se produce también una relación en sentido positivo entre las diferentes dimensiones del desarrollo organizacional y las de la implicación de los docentes con la cooperativa de trabajo asociado. Las relaciones entre el desarrollo organizativo y la implicación según el cuestionario CICE versión profesorado son muy elevados y aún es mayor la relación con los valores globales del cuestionario PSSM versión profesorado. Es muy significativa la relación entre la cultura institucional y la misión/visión con la identificación y la implicación cognitiva.

El valor más elevado es el de la relación entre la misión/visión con la participación. Es muy significativa además la relación entre la dimensión del aprendizaje organizativo con la identificación y con la participación.

La participación se relaciona con todas las dimensiones del desarrollo organizacional y la identificación también (excepto con la historia institucional). En todos los movimientos de estudio de la escuela se evidencia la necesidad de un concepto de innovación y cambio, involucrando a la escuela como totalidad, para ello es

necesaria: La participación activa del profesorado; la implicación de todos los elementos de la institución y además la atención a las características del medio.

### **1.6. Relación entre la implicación de la cooperativa de trabajo asociado y los resultados académicos**

La relación entre sentimiento de pertenencia y resultados académicos será estudiada por Degelsmith y Marks (2000), también se establece una relación positiva entre la implicación y el rendimiento escolar (Fredericks, et al., 2004). En la tesis se relacionan los elevados valores del desarrollo organizacional de la cooperativa y la mayor implicación de sus estudiantes con los resultados académicos PISA 2009 obtenidos por la cooperativa de trabajo asociado más elevados de manera significativa respecto a muchos centros de su ciudad, comunidad y del Estado. Esto estaría también en consonancia con lo expuesto por el proyecto LOLSO de Mulford, Silins y Leithwood (2004), en donde se relaciona la implicación con los resultados académicos: retención y logros académicos de los estudiantes, tal como haría Finn (1989).

En el centro se eligieron 35 alumnos de 4º de ESO que pasarían las pruebas PISA, el resultado arroja una media de 556 puntos en matemáticas superior a los 541 obtenidos por Finlandia (primer país situado en el ranking), Euskadi obtuvo 510 puntos, la media europea estaba situada en 496 puntos y la española en 483. En lectura el centro es también superior a Finlandia y sólo en ciencias baja ligeramente respecto a este país. Estos resultados junto al 100% de estudiantes aprobados en selectividad demuestran un centro con un rendimiento académico muy elevado.

Destacar también las otras variables que repercutían en los resultados no académicos (la implicación del alumnado) y los resultados académicos, como puede ser el elevado liderazgo de la cooperativa tal y como sugerían en 1999 Leithwood y Jantzi quienes resaltan además la influencia del trabajo del director y el profesorado en la implicación del estudiante.

## **2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

La implicación con el centro escolar se presenta como un objeto de estudio novedoso y prácticamente inédito, con apenas un par de investigaciones realizadas sobre la implicación de los estudiantes a nivel nacional y muy poca investigación sobre la

implicación del profesorado a nivel internacional, por lo se trata de un campo abierto a múltiples estudios que completen y amplíen el análisis general y descriptivo que hemos realizado en esta tesis doctoral. No es lógico, en consecuencia que se haya explicado dichas temáticas en toda su amplitud y profundidad. Es por ello que una temática tan poco trabajada, pero tan relevante al mismo tiempo ofrezca múltiples perspectivas de futuro en orden a una mejor comprensión de la misma.

La principal limitación de esta tesis ha sido la imposibilidad de contar con más cooperativas de trabajo asociado en la provincia para poder realizar los pertinentes contrastes. No obstante en los años venideros se prevén muchos centros de estas características lo que posibilitará profundizar las investigaciones.

Una segunda limitación consistía en la falta de estudios sobre la implicación en nuestro entorno, por ello ha sido preciso traducir un ingente número de artículos y libros del inglés. También resulta más dificultoso conseguir muchas de estas referencias. La pléyade de conceptos relacionados con esta temática y la confusión terminológica tampoco han ayudado a clarificar la investigación. Ha sido preciso organizar cronológicamente la evolución de estos conceptos hasta la actualidad para superar esta limitación. Las referencias relativas a las cooperativas de trabajo asociado tampoco son abundantes. Por lo tanto se trata de temáticas novedosas y emergentes.

La construcción de los modelos del desarrollo organizacional y la implicación del estudiante, junto el análisis factorial confirmatorio de los cuestionarios precisaban el uso de modelos estructurales lo que consistiría en la tercera limitación del estudio. El uso del programa AMOS ha facilitado dicho trabajo.

Se proponen dentro de este último apartado futuras líneas dentro del campo investigador que nos permitan profundizar aún más en estos interesantes campos de estudio que son el desarrollo organizacional, las cooperativas de trabajo asociado de docentes, la implicación de estudiantes y la implicación de los docentes.

- Sería importante replicar el estudio en otras cooperativas de trabajo asociado de nuestra comunidad o del estado.
- Uno de los futuros objetivos consistiría en validar el cuestionario de desarrollo organizacional (CDO) que podría ser un instrumento válido para

la autoevaluación organizacional de los centros. También para implementar programas en los centros que desarrollen cada dimensión organizacional específica.

- Otro objetivo sería la validación del cuestionario CICE sobre la implicación del profesorado con una muestra más elevada y representativa de otras tipologías de centro, para poder afirmar con mayor seguridad que las conclusiones aquí defendidas son totalmente válidas. Posibilidad de replicar el cuestionario en entornos diferentes.
- Otra línea sería la de validación del cuestionario CICE versión estudiante con alumnos de otros centros. El CICE podría ser un instrumento válido para la detección de la desafección escolar desde edades tempranas.
- Relacionar la implicación del estudiante con el aprendizaje cooperativo y con el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP-PBL) o las nuevas tecnologías de la información.
- Se ha estudiado la realidad de las cooperativas de trabajo asociado desde el punto de vista del alumnado y profesorado participante. Se podría completar este estudio atendiendo a otros agentes presentes dentro de un centro, como pueden ser personal del centro, familias, etc.
- Se puede realizar una investigación longitudinal, siguiendo la evolución de los resultados de una muestra a lo largo de los años. Un estudio similar que describa el desarrollo organizacional y la implicación escolar en fechas futuras puede resultar de interés, permitiendo así estudiar su evolución temporal.
- Determinar a qué edades empiezan a tener claro los conceptos relacionados con el sentimiento de pertenencia y la implicación.
- Un tema de gran interés dentro de este estudio es el relacionado con la implicación del profesorado. El juego que ofrece esta temática permitiría realizar un estudio más general, atendiendo a docentes de otra tipología de centros.
- Sería fundamental relacionar la implicación del estudiante con la de sus docentes y se sugieren estudio de casos concretos.
- Se pueden desarrollar programas de mejora del desarrollo organizacional de los centros y la implicación de sus estudiantes y docentes tras una fase en la

que se detectarán por medio del cuestionario los indicadores de cada una de las dimensiones.

- La multiculturalidad es uno de los elementos básicos dentro de cualquier centro escolar. Dentro de los cambios sociales que vivimos tan íntimamente relacionados con esta temática, es posible el estudio concreto de las aportaciones que se pueden aportar desde la implicación escolar en este ámbito. Este tema puede ser tratado dentro de un estudio general de la presencia de la multiculturalidad dentro de programas inclusión educativa.
- Se desarrollará una página web del desarrollo organizacional y la implicación escolar, permite a los centros contestar online, introducir los resultados y compararlos con los de otros centros,....
- Finalmente, proponemos posibles líneas ligada a la relación de la implicación con la participación en actividades de la educación informal (como extraescolares, clubs deportivos, asociaciones,...), también con el autoconcepto. Estas nuevas investigaciones pueden ser de interés para el mundo investigador.

Estas líneas propuestas no son más que una pequeña muestra del punto de partida en el que nos encontramos tras este estudio. El desarrollo organizacional, sigue creciendo y cobrando cada vez más importancia dentro de una organización escolar que promueve valores tan íntimamente relacionados con la implicación escolar como son el uso de nuevas metodologías activas de enseñanza o el trabajo colaborativo. Asistimos a su vez a un envejecimiento de los curas y monjas responsables de los centros religiosos de carácter concertado. Es previsible, por tanto, que la expansión de las cooperativas de trabajo asociado de docentes en los próximos años abra un conjunto de nuevas posibilidades educativas que merezcan ser objeto de estudio y líneas que presenten un gran interés investigador.

# ***ANEXOS***

## ANEXO A

### Cuestionario del desarrollo organizacional (CDO)

1. En estos 10 años hemos pasado de tratar temas o problemas de forma repetitiva a plantear problemas originales y retos nuevos para nuestro centro.
2. En nuestro centro existe una idea compartida de lo que es el centro. Todo el mundo sabe cuál es su finalidad y la función educativa que cubre.
3. El equipo directivo trabaja por crear una visión de futuro del centro y extenderla entre sus compañeros/as.
4. En este centro estamos convencidos/as de que el desarrollo profesional no tiene fin.
5. Los documentos institucionales (Proyecto Educativo, Plan Anual Escolar, Plan Anual de Dirección etc.) son instrumentos elaborados de forma participativa y son instrumentos prácticos que orientan el trabajo diario.
6. En nuestro centro solemos realizar encuentros cortos de planificación semanal.
7. En este centro se hacen las cosas bastante bien. No hay necesidad de replantearse las cosas.
8. En estos 10 años hemos pasado de abordar problemas de naturaleza organizativa o Institucional (vg: Vg: elaboración de planes Institucionales, Creación de Comisión Pedagógica, coordinación intra e inter Seminarios, etc.) a tratar problemas centrados en el currículum y el aprendizaje de los alumnos/as (vg: reflexión sobre el aprendizaje de los alumnos de Primaria y Secundaria y las estrategias de enseñanza y evaluación más adecuadas, Reflexión sobre Programas curriculares, contenidos mínimos, formas de agrupamiento, atención a la diversidad, etc.)
9. En nuestro centro las normas de trabajo en el aula y en el centro están claramente establecidas y aceptadas.
10. El equipo directivo dedica mucho tiempo y esfuerzo a alcanzar acuerdos sobre las metas y prioridades del centro.
11. En este centro tienes la sensación de no estar trabajando solo. Siempre que necesitas algo hay alguien detrás.
12. Las Prioridades y formas de ver el trabajo se elaboran a partir de los problemas prácticos más urgentes y con participación de todos.
13. En nuestro centro es bastante frecuente encontrar a un grupo de voluntarios trabajando informalmente sobre un problema.
14. En este centro se intenta orientar los recursos nuevos (formación) y los ya existentes (plantilla, espacios, tiempos) hacia la mejora y la efectividad de los



profesores.

15. En estos últimos 10 años en nuestro centro se han establecido procedimientos (de registro, disseminación e institucionalización de la información) para que los logros y aprendizajes de los grupos de formación e innovación sean reapropiados y utilizados por todos los miembros de la institución.

16. En nuestro centro, los profesores compartimos una misma visión de las necesidades de los alumnos y de su aprendizaje.

17. El equipo directivo es muy exigente consigo mismo y con el resto de profesores/as cuando se trata de mejorar los resultados de todos los alumnos/as.

18. En este centro, los compañeros te dicen con honestidad lo que piensan sobre tu trabajo y el suyo.

19. Las Prioridades y formas de ver el trabajo siempre se proponen “desde arriba” sin posibilidad de participación.

20. Nuestro centro reconoce fácilmente lo que está haciendo bien y pone especial cuidado en seguir haciéndolo.

21. En nuestro centro los horarios se diseñan con bastante flexibilidad en función de las necesidades de grupos de alumnos.

22. En este centro cada vez se tiene más claro por todos que la mejora o el aprendizaje es una cuestión de toda la institución, no de grupos o intereses particulares.

23. En estos últimos 10 años de nuestro centro han sido las rutinas organizativas y las formas tradicionales de trabajo (agrupamientos de alumnos y profesores, organización de horarios y espacios, metodologías de enseñanza y evaluación etc.,) las que han ocasionado que se hayan planteado problemas superficiales y se les haya buscado soluciones que no han afectado en lo sustancial a la forma tradicional de funcionar en la actividad curricular y organizativa.

24. En nuestro centro las normas y criterios de agrupamiento de los alumnos están firmemente establecidos y solamente se modifican en situaciones excepcionales.

25. El equipo directivo es considerado con las circunstancias de cada profesor/a.

26. En este centro hay muchas ocasiones informales de compartir ideas y materiales.

27. En este centro compartimos una idea bastante clara sobre las necesidades de nuestros alumnos/as y las respuestas educativas que debemos darles.

28. En nuestro centro los horarios son bastante creativos diseñando unidades temporales adaptadas a las actividades y a las necesidades de alumnos y profesores.

29. En este centro la mayoría de las situaciones de formación y aprendizaje que se

han emprendido ha servido para resolver algunos problemas prácticos pero raramente ha cuestionado radicalmente nuestras formas de actuar y pensar.

30. En nuestro centro, las rutinas y procedimientos de trabajo están muy asentados y existe una cultura bastante generalizada de no cuestionar los supuestos sobre los que se asientan.

31. En nuestro centro los horarios se establecen para todo el curso y no pueden modificarse por trimestres o por ciertos períodos temporales.

32. El equipo directivo sabe cómo inspirar y estimular a cada profesor/a.

33. En los grupos de trabajo de este centro, Uno se siente libre para expresar sus ideas y hay un profundo respeto por tus opiniones.

34. Todos los inicios de curso solemos emplear un tiempo de reflexión a clarificar entre nosotros/as la forma de trabajar con los alumnos/as.

35. En nuestro centro disponemos de cierta cantidad de tiempo para actividades de formación del equipo de profesores.

36. Nuestro centro tiene diseñado un Plan de Aprendizaje colectivo para el profesorado.

37. En nuestro centro las sesiones de clase son siempre de la misma duración independientemente de la asignatura.

38. El equipo directivo es un buen modelo para el resto de profesores.

39. En este centro los grupos de trabajo suelen ser valientes y tienen disposición para afrontar nuevos riesgos.

40. Nuestro centro tiene una especial habilidad para reconocer las buenas ideas y las buenas prácticas externas (vg.: intercambios de experiencias entre centros) y su potencial utilidad para la mejora interna.

41. Esos tiempos de formación dentro del horario suelen resultar suficientes para atender las necesidades del profesorado.

42. En nuestro centro la formación y el aprendizaje del profesorado se estimula, todavía en este momento, más “desde fuera” (vg: La Administración) que “desde dentro”.

43. En nuestro centro las relaciones entre profesores/as y alumnos/as tienden a ser jerárquicas y desiguales.

44. El equipo directivo se preocupa de crear las estructuras de participación y aprendizaje necesarias y de aportar los espacios y tiempos necesarios.

45. En este centro se anima a que la gente discuta abiertamente las dificultades y se busquen soluciones entre todos.

46. En nuestro centro en ocasiones los profesores suelen trabajar juntos dentro del aula y con un mismo grupo de alumnos.

47. En nuestro centro se empieza a planificar las condiciones organizativas (equipos, tiempos, espacios) que permitan la formación y el aprendizaje de grupos de profesores.

48. En nuestro centro se le da más importancia a las reuniones y el trabajo de los grupos informales y comisiones que a las reuniones formales, por ejemplo, del claustro o Seminario.

49. El equipo directivo se preocupa de generar en el centro una cultura de aprendizaje y desarrollo profesional permanente.

50. En este centro los éxitos y fracasos de Uno son los éxitos y fracasos de todos.

51. En nuestro centro a veces se consigue tiempos de preparación en común para planificar actividades conjuntas.

52. En nuestro centro el equipo directivo y en general todas las personas que coordinan cualquier grupo de trabajo tratan de implicar y hacer participar a las personas más que de imponer sus decisiones.

53. Normalmente el Director/a suele delegar en otras personas la coordinación y gestión de estructuras de aprendizaje (formación e innovación) y participación y les deja autonomía para hacer y deshacer.

54. En este centro las relaciones personales y el aprendizaje profesional se vive de forma básicamente individualizada; son relativamente escasos e improbables la aparición de grupos informales de trabajo sobre problemas comunes.

55. En nuestro centro ocasionalmente se organizan grupos entre profesores de distintos departamentos para distintas tareas.

56. Nuestro centro se caracteriza por la creación flexible de grupos informales de trabajo según necesidades del profesorado.

57. En nuestro centro se consulta mucho y se comparten las decisiones importantes.

58. Los profesores/as se sienten totalmente respaldados/as en su trabajo por parte del director/a y su equipo y totalmente responsables de sus decisiones.

59. En este centro las formas de trabajo más común suelen ser en grupos estables y aislados (por materias, niveles, áreas o departamentos) siendo ocasionales y forzados los grupos entre miembros de diferentes asignaturas o los grupos informales de trabajo.

60. Nuestro centro se caracteriza por estar bien relacionado externamente (vg.: pertenecer a alguna red institucional) y ofrecer al profesorado información diversa y

actualizada que estimula su actitud innovadora.

61. En nuestro centro hay grupos de profesores de distintos departamentos que se reúnen y tratan de hacer un tratamiento interdisciplinar del currículum

62. Nuestro centro se caracteriza por tener un gran repertorio de conocimiento y destrezas prácticas acumulado con el tiempo y localizado en personas o grupos concretos pero con cierta incapacidad para diseñar estructuras y procesos que faciliten la diseminación y uso de ese conocimiento por todos los profesores.

63. En nuestro centro se habla mucho y todos los miembros comparten una idea bastante parecida de los principales retos y de lo que hay que hacer.

64. El Equipo Directivo mantiene muy buenas relaciones con la propia administración educativa y con otras administraciones (municipales, etc.) y tiene establecida una clara política de recursos que defiende hábilmente ante la administración.

65. En este centro, los profesores se identifican básicamente con el subgrupo al que se pertenece y sus maneras propias de pensar y enseñar (subcultura de la materia o área). No se comparte una visión común del centro como conjunto.

66. Algunos profesores suelen impartir la enseñanza en equipo..

67. Nuestro centro suele adoptar decisiones algo caprichosas sobre programas de formación y aprendizaje a adoptar por el grupo de profesores del centro basadas más en la oportunidad o la presión administrativa que en la valoración reflexiva sobre la utilidad para el centro.

68. En nuestro centro, la organización escolar está básicamente determinada por la estructura disciplinar que se comparte (materias, niveles, áreas, departamentos, etc.).Es rara la creación de estructuras y contextos (tiempos, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto.

69. En nuestro centro tenemos la sensación de estar perfectamente informados sobre todo lo que pasa en el centro y de participar en todas las decisiones importantes.

70. Nuestro centro tiene establecidos de forma clara y consensuada un Plan de formación continua que se ajusta a las necesidades del centro y de cada grupo de profesores y es capaz de ponerlo en práctica de forma flexible.

71. Este centro tiene cierta incapacidad para facilitar la divulgación y uso entre todos los profesores/as del conocimiento y destrezas prácticas acumuladas con el tiempo y localizadas en personas y grupos concretos (seminarios, etc.).

**ANEXOS**

Distribución de Ítems del Cuestionario CDO por Dimensiones:

	Historia Instituc.	Cultura Instituc.	Liderazgo Transform.	Cultura Colabor.	Misión Visión	Estruct. Particip.	Aprendizaje Organizativo	Total
Ítems del Cuestionario (1ª Parte) para cada Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	
	8	9	10	11	12	13	14	
	15	16	17	18	19	21	20	
	23	24	25	26	27	28	22	
	30	31	32	33	34	35	29	
		37	38	39		41	36	
		43	44	45		46	40	
		48	49	50		51	42	
		52	53	54		55	47	
		57	58	59		61	56	
		63	64	65		66	60	
				68			62	
							67	
							70	
						71		
Nº de Ítems por Dimensión	9	12	11	12	11	13	15	83
Ítems +	7	8	11	8	10	13	9	66
Ítems -	23 30	24 31 37 43		54 59 65 68	19		7 29 42 62 67 71	
Total Ítems - :	2	4	0	4	1	0	7	18

Correspondencia de listado de ítems numerado con ítems clasificados por dimensiones.

L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D	L	D
1	1.5.	8	1.6	15	1.7	22	7.3	29	7.4	36	7.5	43	2.8	50	4.8	57	2.11	64	3.11
2	2.1	9	2.3	16	2.4	23	1.8	30	1.9	37	2.7	44	3.7	51	6.9	58	3.10	65	4.11
3	3.1.	10	3.2	17	3.3	24	2.5	31	2.6	38	3.6	45	4.7	52	2.10	59	4.10	66	6.12
4	4.1	11	4.2	18	4.3	25	3.4	32	3.5	39	4.6	46	6.7	53	3.9	60	7.14	67	7.10
5	5.1.	12	5.2	19	5.3	26	4.4	33	4.5	40	7.13	47	7.7	54	4.9	61	6.11	68	4.12
6	6.1	13	6.2	20	7.12	27	5.4	34	5.9	41	6.6	48	2.9	55	6.10	62	7.9	69	6.13
7	7.1	14	7.2	21	6.3	28	6.4	35	6.5	42	7.6	49	3.8	56	7.8	63	2.12	70	7.11

L = Número de orden en Listado.

D = Número de orden en Dimensión particular.

Variables relacionadas con 7 categorías de Desarrollo Organizativo			
D. 1 Historia Institucional	D.1.1. Puntuación Total de esa categoría	Media de puntuaciones de Ítems: Cuestionario cerrado:1, 8,15,23(-),30(-)	
	D.1.2. Puntuación por Dimensiones de esa categoría	D.1.2.1. Historia Institucional como PROCESO (Memoria organizativa, Filtro selectivo que condiciona el Aprendizaje Organizativo): Ítems de Cuestionario Cerrado: 1, 8, 15, 23 y 30.	
		D.1.2.2. Historia Institucional como CONTENIDO (grado de conocimiento individual, colectivo-informal, y formal-centralizado sobre la Historia institucional y sus mecanismos de difusión)	
D.2. Cultura Institucional	D.2.1. Puntuación Total de esa categoría	Media de puntuaciones de Ítems: Cuestionario cerrado: 2,9,16,24 (-),31(-),37(-),43 , 48, 52,57,63	
	D.2.2. Puntuación por Dimensiones de esa categoría.	D.2.2.1. Función Organizativa de la Cultura:	2..2.1.1. Sentido de Dirección Compartida (Ítem 2)
		D.2.2.2. Contenido y Dimensiones de la Cultura:	2.2.2.1. Normas de trabajo (Ítems 9,16) 2.2.2.2. Patrones y Rutinas (ítems 24,31,37, y 43) 2.2.2.3. Tipología de Cultura (Transacc / Transform.) (Ítems 48,52,57,y 63)
D.3. Liderazgo Transformacional.	D.3.1. Puntuación total de esta categoría	Media de puntuaciones de ítems: Cuestionario Cerrado: 3,10,17,25,32,38,44,49,53,58,64	
	D.3.2. Puntuaciones por dimensiones de esa categoría.	3.2.1. Dimensiones de Liderazgo Transformacional:	3.2.1.1. Visión.(It. 3)
			3.2.1.2 Consenso sobre Metas (It. 10)
			3.2.1.3. Altas Expectativas (It.17)
		3.2.1.4. Apoyo Individualizado (It. 25).	
		3.2.1.5. Estimulación intelectual (It. 32)	
		3.2.2. Naturaleza del Liderazgo Distribuido:	3.2.2.1. Grado de Delegación de tareas (It. 53) 3.2.2.2. Sentimiento de docentes/as de ser respaldados por
		3.2.3. Relaciones con la Administración Educativa:	3.2.3.1 Relación con Adm. Educativa y defensa de propios recursos (It. 64)
D. 4.	D.4.1. Puntuación total de esa categoría.	Media de puntuaciones de ítems de Cuestionario Cerrado: 4,11,18,26,33,39,45,50, 54(-),59 (-), 65(-), 68 (-)	

Cultura Colaborativa	D.4.2. Puntuación por dimensiones de esa categoría.	<p>D.4.2.1. Grado en que se comparte idea de desarrollo profesional (Item 4)</p> <p>D.4.2.2. Normas de Apoyo Mutuo (Ítems 11 y 54 (-)</p> <p>D.4.2.3. Apoyo Honesto y Confidencial (Item 18)</p> <p>D.4.2.4. Grado en que se comparten de manera informal Ideas y Materiales (26, 59(-) y 68)</p> <p>D.4.2.5. Grado en que se respetan las ideas de los demás (Item 33)</p> <p>D.4.2.6. Disposición para asumir riesgos (Item 39).</p> <p>D.4.2.7. Grado en que se estimula la discusión abierta (item 45 y 65(-).</p> <p>D.4.2.8. Grado en que se celebra de forma compartida el éxito (Item 50).</p>
D.5. Misión y Visión.	D.5.1. Puntuación total de esa categoría.	Media de puntuaciones de ítems de Cuestionario Cerrado: 5, 12,19(-), 27, 34.
	D.5.2. Puntuación por dimensiones de esa categoría.	<p>D.5.2.1. Perspectiva Gerencialista versus Personalista (formativa) de la elaboración de la Misión: Ítems 5,10 y 19 (-).</p> <p>D.5.2.2. Rasgos de la Misión del centro:</p> <p>D.5.2.2.1. . La Elaboración de la Misión debe hacerse con la participación e implicación de todas las personas. (Ítems</p>
D.6. Desarrollo de Estructuras que facilitan el Aprendizaje y la Participación	D.6.1. Puntuación total de esa categoría.	Media de puntuaciones de ítems de Cuestionario Cerrado: 6,13,21,28,35,41,46,51,55,61,66.
	D.6.2. Puntuación por dimensiones de esa categoría.	<p>Estructuras de Aprendizaje y Participación que aparecen progresivamente:</p> <p>6.2.1 Encuentros cortos de Planificación Semanal. (Item6)</p> <p>6.2.2. Sesiones Informales y frecuentes de solución de problemas.(Item 13)</p> <p>6.2.3. Flexibles y creativos horarios. (Item 21 y 28)</p> <p>6.2.4. Tiempo reservado regularmente para el Desarrollo Profesional (Ítems 35 y 41).</p> <p>6.2.5. Periodos de preparación en común entre dos o más docentes (trabajo conjunto en aula y grupo). (Ítems 46 y 51)</p> <p>6.2.6. Agrupamientos transdepartamentales de los docentes/as. (Item 55)</p> <p>6.2.7. Equipo de Currículum integrado (interdisciplinar). (Item 61)</p>

		6.2.8. Enseñanza en Equipo (Item 66)
D.7. Aprendizaje Organizativo.	D.7.1. Puntuación total de esa categoría.	Media de puntuaciones de ítems de Cuestionario Cerrado: 7(-),14,20,22,29(-),35,40,,42(-),47,56,60,62(-),67(-), 70, 71(-).
	D.7.2. Puntuación por dimensiones de esa categoría.	<p>Descripción de rasgos básicos del Aprendizaje Organizativo (Dibbon,2000):</p> <p>7.2.1. Sentimiento de la necesidad de aprender.(Item 7)</p> <p>7.2.2 Tipo de aprendizaje que se promueve (adaptativo/ exploratorio) (Item 29(-))</p> <p>7.2.3. Ausencia/Presencia de un Plan de Aprendizaje en el Centro. (Item 14)</p> <p>7.2.4. Ausencia/Presencia de grupos de personas capacitadas para iniciar procesos de aprendizajes exploratorios.(Item 22)</p> <p>7.2.5. Nuevas condiciones organizativas. (Item 35 y 47)</p> <p>7.2.6. Nivel/cantidad de Repertorios de Conocimientos y destrezas prácticas de la Organización. (Ítems 62 y 71(-))</p> <p>7.2.7. Presencia de una Política de Recursos, Estructuras y Procedimientos que facilitan esos procesos de aprendizaje. (Ítems 35,42(-),56 y 60)</p> <p>7.2.8.Grado de madurez reflexiva y valoración del contexto (realismo) a la hora de decidir la puesta en práctica de un plan de formación o innovación. (Item 67(-))</p> <p>7.2.9. Grado de Automatización (facilidad ) con que se diseñan estos procesos (No recoger esta dimensión)</p> <p>7.2.10. Facilidad con la que se reconoce lo que se hace bien en el centro y grado de autocontrol en su puesta en práctica. (Item 20)</p> <p>7.2.11. Facilidad para reconocer las nuevas ideas y su potencial utilidad para mejorar la propia efectividad. (Item 40)</p> <p>7.2.12. Presencia de un Plan, compartido y adaptable, de Mejora Continua que sirve como guía. (Item 22 y 70)</p>



**ANEXO B**

**Cuestionario de implicación escolar LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes)**

**IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR**

1. Siento que “pertenezco” a esta escuela.
2. Creo que mi Centro es una buena escuela
3. Se puede decir, que en general, disfruto en mi escuela

**PARTICIPACIÓN**

*ABSENTISMO*

4. Suelo llegar tarde a clase.
5. Falto a alguna de las clases.

*PARTICIPACIÓN EN CLASE*

6. Me gusta participar en debates o momentos de discusión.
7. Hemos participado en la redacción de las normas de clase

*ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL CENTRO*

8. Participo en actividades deportivas, otras actividades o talleres
9. Participo en fiestas y festivales del colegio.

**IMPLICACIÓN ACADÉMICA**

*AUTOCONCEPTO ACADÉMICO*

10. Entiendo el material y las explicaciones del profesor.
11. Sé que seré capaz de aprobar este curso.
12. Considero que estoy aprendiendo mucho.
13. Estoy contento con mis notas.

*UTILIDAD:*

14. Creo que lo que aprendo en clase es útil en mi vida cotidiana.
15. Considero que los estudios son útiles para mi futuro.

FACTORES RELACIONADOS CON LA IMPLICACIÓN ESCOLAR

*RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES*

1. Los profesores/as se preocupan por mis problemas.
2. Me ayudan cuando lo necesito con buen humor
3. En clase me siento cómodo con todos los profesores/as.
4. Los profesores/as me prestan atención fuera de su tiempo de clase.
5. Creo que son capaces de entenderme.

*RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS:*

6. Cuando tengo alguna dificultad mis compañeros/as me ayudan.
7. Tengo buenos amigos/as entre mis compañeros de clase.
8. Mantengo buenas relaciones con chicos y chicas de otras clases y cursos.

EL TRABAJO DE LOS PROFESORES/AS

9. Me gusta la forma de enseñar de mis profesores/as.
10. Las clases están bien organizadas.
11. Mis profesores/as confían en mí.
12. Los profesores me animan cuando lo necesito

LA FAMILIA

13. En mi casa me animan a participar en otras actividades fuera de clase.
14. Mis padres me preguntan sobre lo que hacemos en clase y me ayudan con los deberes

## ANEXO C

### Cuestionario de implicación con el centro escolar (CICE) versión estudiante

#### LA IDENTIFICACIÓN

El sentimiento de pertenencia

1. Siento que “pertenezco” a esta escuela.
2. Siento que formo parte del colegio.

La satisfacción con el centro

3. Creo que mi Centro es una buena escuela.
4. Se puede decir, que en general, disfruto en mi escuela.
5. Me siento “como en casa” en este colegio

El Orgullo de centro

6. Hablas con frecuencia de tu centro con tu familia, amigos, o conocidos,...
7. Recomendarías este colegio a otros (amigos, familiares,...)
8. Estoy orgulloso de mi colegio

El sentimiento de comunidad

9. Los diferentes miembros de este centro tenemos espíritu de equipo (sentimiento de unidad) y compartimos los mismos valores.
10. En nuestra clase estamos muy unidos.

La permanencia en el centro

11. Crees que no estudiarías mejor u obtendrías mejores resultados en otro centro.
12. No me gustaría estar en otra escuela

La situación personal en el centro

13. Es duro para gente como yo ser aceptado en este colegio
14. Puedo ser realmente yo mí mismo/a en este colegio
15. En este colegio me siento sólo, excluido y fuera de lugar.

## LA PARTICIPACIÓN

### La participación en clase

16. Me gusta participar en debates o momentos de discusión y siempre respondo cuando me preguntan en clase.
17. Trabajo mucho en clase, estoy atento y realizo todas las tareas.
18. Me aburro a menudo

### Las actividades no formales del centro

19. Participo en otras actividades o talleres.
20. Participo en fiestas y festivales del colegio.
21. Participo en campamento de verano, salidas monte,...
22. En el centro se fomenta mi participación

### La preparación de la clase y trabajo en casa

23. Suelo traer el material escolar (lápiz, bolígrafo, papel, cuadernos) y los libros de texto
24. Suelo realizar mis deberes escolares y les dedico bastante tiempo en casa tras la jornada escolar

### El absentismo

25. Suelo llegar tarde a clase.
26. Hay días que no vengo al cole o falto a alguna de las clases.

### Los comportamientos de riesgo

27. Suelo causar problemas en clase o en el colegio.
28. Me han insultado o me ha agredido alguien en el colegio alguna vez.

## LA IMPLICACIÓN COGNITIVA

### El autoconcepto académico

- 29. Entiendo el material y las explicaciones del profesor.
- 30. Sé que seré capaz de aprobar este curso.
- 31. Considero que estoy aprendiendo mucho.
- 32. Estoy contento con mis notas.
- 33. Creo que soy un buen estudiante.

### La motivación académica

- 34. Me gusta estudiar
- 35. Las buenas notas son muy importantes para mí.
- 36. Espero con inquietud cada nuevo curso escolar
- 37. No me gusta quedarme en casa sin poder ir al colegio
- 38. No quiero ir al colegio.

### La utilidad de los estudios

- 39. Creo que lo que he aprendido en el colegio es útil para mi vida cotidiana y ha tenido un efecto positivo en mí.
- 40. Considero que los estudios son útiles para mi futuro y para poder encontrar un buen trabajo luego.
- 41. Estar en este centro ha aumentado mi sentimiento de pertenencia hacia el colegio

FACTORES RELACIONADOS CON LA IMPLICACIÓN ESCOLAR

*RELACIONES ALUMNOS-COMPAÑEROS*

Cuando tengo alguna dificultad mis compañeros/as me ayudan.

Tengo buenos amigos/as en este colegio y aquí hago amigos con facilidad

Los otros estudiantes toman en serio mis opiniones, son amables conmigo y soy tratado con mucho respeto.

Me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí.

A los otros alumnos les gusto tal y como soy.

Conozco a la mayoría de alumnos/as y ellos me conocen

Hay muy buen ambiente entre los alumnos/as de este colegio

Tengo más amigos de mi zona de residencia que de mis clases

*RELACIONES ALUMNOS - FAMILIA*

En mi casa me animan a participar en otras actividades fuera de clase.

Mis padres me preguntan sobre lo que hacemos en clase y me sirven de ayuda al hacer los deberes.

Creo que mis estudios y estar en este colegio son muy importantes para mis padres

Mis padres participan mucho en la vida del colegio y se implican (acuden a hablar con profesores, vienen a las extraescolares, visitan el centro,...)

Mis padres tienen una buena relación con mis profesores y demás personal del centro

Mis padres están contentos con el colegio

Mis padres tienen un fuerte sentimiento de pertenencia respecto al colegio

*RELACIONES ALUMNOS - PROFESORES*

Los profesores/as se preocupan por mis problemas, toman mis opiniones en serio, me entienden y me respetan.

Me ayudan cuando lo necesito con buen humor y son amables y agradables conmigo.

En clase me siento cómodo con todos los profesores/as.

Los profesores/as tienen interés en personas como yo, me prestan atención fuera de su tiempo de clase y en general, tengo buena relación con todos ellos/as.

Los profesores son justos, me avisan si he hecho bien algo y si trabajo bien elogian mi esfuerzo.

Los profesores confían en mí y saben que puedo hacer un buen trabajo.

En este colegio nos conocemos todos (alumnos-profesores)

Se nota buen ambiente entre los que trabajan en el colegio.

*EL TRABAJO DE LOS PROFESORES*

Me gusta la forma de enseñar de mis profesores/as.

Las clases están bien organizadas.

Los profesores están interesados en dar la clase

**ANEXO D**

**Cuestionario de sentimiento psicológico de pertenencia escolar PSSM  
(Psychological sense of school membership)**

- G1. Realmente siento formar parte de la escuela
- G2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.
- G3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.
- G4. Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones.
- G5. La mayoría de maestros en la escuela toman mis opiniones en serio.
- G6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.
- G7. Hay al menos un maestro u otro adulto en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.
- G8. Las personas en esta escuela son amables conmigo.
- G9. Los maestros aquí no tienen interés en personas como yo.
- G10. Participo en montones de actividades en la escuela.
- G11. Soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes.
- G12. Me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí.
- G13. Puedo ser realmente yo mí mismo estar en esta escuela.
- G14. Los maestros aquí me respetan.
- G15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.
- G16. Desearía estar en una escuela diferente.
- G17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.
- G18. A otros estudiantes aquí les gusto tal y como soy.



## ***REFERENCIAS***

## REFERENCIAS

- Adizes, I. (1993). *Ciclos de vida de la organización: Cómo y por qué crecen u mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid: Diaz Santos.
- Adler, A. (1930). *The education of children*. Oxford: Greenberg.
- Ahlfeld, S., Mehta, S., y Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development*, 24(1), 5-20.
- Allen, C., y Allen, R. (1987). Cognitive disabilities: Measuring the social consequences of mental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 48, 185–190.
- Allen, N., y Meyer, J. (2000). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63(1), 1–18.
- Anderson, J., Reder, L., y Simon, H. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11.
- Anderson, A., Christenson, S., y Lehr, C. (2009). School completion and student engagement: information and strategies for educators. *The National Association of School Psychologists*, 2, 62-65.
- Appleton, J., Christeson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en los centros educativos de primaria*. Tesis doctoral no publicada, Barcelona: UAB.
- Armengol, C. (2001). Cuestionario para el estudio de la cultura organizacional del centro educativo. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 1-8.

- Armengol, C. (2001). *La Cultura de la Colaboración. Retos para una enseñanza de calidad*. Barcelona: La Muralla.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. London: Wiley-Blackwell.
- Ary, D., Jacobs, L., y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana.
- Astin, A. (1975). *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25, 297-308.
- Atweh B., Bland, D., Carrington, S., y Cavanagh, R. (2007). School Disengagement: Its constructions, investigation and management. Camberra: Comunicación presentada en la Conferencia AARE International Educational Research.
- Audas, R., y Willms, D. (2001). *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa: Développement des ressources humaines.
- Bass, B., y Avolio, B. (1994). Transformational Leadership and Organizacional Culture. *International Journal of Public Administration*. 17(3), 541-555.
- Battistich, V., y Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997-2000.
- Baumeister, R., y Leary, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Beckhard, R. (1969). *Desarrollo Organizacional: Estrategias y modelos*. EUA: Fondo Educativo Interamericano.
- Beer, M. (1980). *Organization change and development: A systems view*. Santa Mónica: Goodyear.
- Benavides, F., y Pedro, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista iberoamericana de Educación*, 45, 19-69.
- Bennet, S. (2007). Designing for Uncertainty: Three Approaches. *The Journal of Academic Librarianship*, 33(2), 165-179.

- Bennet, S. (2011). Learning Behaviors and Learning Spaces. *Libraries and the Academy*, 11(3), 765-789.
- Benis, W. (1973). *Desarrollo Organizacional. Su naturaleza, sus orígenes y perspectivas*. EUA: Fondo Educativo Interamericano.
- Berends, A. (1992). *Social supports for school achievement and orientations*. San Francisco: American Educational Research Association.
- Berger, J. (1997). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Bergeson, T., y Heuschel, M. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Olympia, WA: k12 publishers.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blake, R., y Mouton, J. (1989). *La estrategia para el cambio organizacional*. Washinton: Diana.
- Blum, R. (2005). *School Connectedness: Improving the Lives of Students*. Baltimore: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J., y Paris, A. (2004). School engagement: potencial of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74, 59-109.
- Bolivar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En M.A. Pereyra, (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp.237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernandez, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo Editorial Universitario y grupo FORCE.
- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A., Domingo, J., y Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolivar, A. (2002). El desarrollo organizativo (DO) y la revisión basada en la escuela. En E. Martín (coordinador): *Desarrollo de Instituciones Educativas*. Madrid: UNED, pp. 123-146.
- Booker, K. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39, 301–317.
- Bowlby, J. (1958). The Nature of the Child's Tie to his Mother. *The international journal of psychoanalysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1999). *Attachment and Loss*. (vol. 1) (2ª edición). Nueva York: Basic Books
- Bowlby, J. (2005). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Nueva York: Routledge Classics
- Bragulat, J. (1987): *Sistema cooperativo de enseñanza*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España.
- Bryk, A., y Driscoll, M. (1988). The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, Universidad de Wisconsin.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Ed. McGraw Hill.
- Bullis, M., y Yovanoff, P. (2002). Those Who Do Not Return Correlates of the Work and School Engagement of Formerly Incarcerated Youth Who Remain in the Community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 66-78.
- Burke, W. y Robertson, P. (1992). *Desarrollo organizacional: Investigación, teoría y práctica*. Boston: Handbook y organización psicológica.

- Callanan, M., Kinsella, R., Graham, J., Turczuk, O., y Finch, S. (2009). Pupils with declining attainment at Key Stages 3 and 4: Profiles, Experiences and impacts of underachievement and disengagement. *National Centre for Social Research*, 86.
- Camacho, F. (1992): *Teoría y práctica del cooperativismo*. Granada: Alhambra.
- Cameron, A., y Wetten, D. (1981). Perception of organization effectiveness across organization life cycles, *Administrative Science Quarterly*, 26, 525-544.
- Capps, W., y Maxwell, M. (1999). Where everybody knows your name. *American School Board Journal*, 186(9), 35-36.
- Capps, M. (2003). *Characteristics of a sense of belonging and its relationship to academic achievement of students in selected middle school in Region IV and VI Education Service Centers*. Texas: A&M University
- Castaño, J. (1985). *La cooperativa de enseñanza*. Barcelona: CEAC.
- Catano, V., Pretty, G., Southwell, R., y Cole, G. (1993). Sense of community and union participation. *Psychological Reports*, 72, 333-334.
- Cea, M. (1992) La encuesta psicosocial. En M. Clemente: *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 264 -278). Madrid: Eudema.
- Cea, M. (1996): *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chavis, D., Hogge, J., McMillan, D., y Wandersman, A. (1986). Sense of community through Brunswick's lens: A first look. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 24-40.
- Chavis, D., y Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 55-81.
- Chavis, D., y Pretty, G. (1999). Sense of community: Advances in measurement and application. *Journal of Community Psychology*, 27(6), 635-642.
- Cheung, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asian Pacific Education Review*, 5, 34-38.

- Chiavenato, I. (1988). *Introducción a la teoría general de la administración*. Madrid: McGraw-Hill.
- Chiavenato, I. (2002). *Administración de recursos humanos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Chipuer, H., y Pretty, G. (1999). A review of the sense of community index: Current uses, factor structure, reliability, and further development. *Journal of Community Psychology*, 27(6), 659-679.
- Coleman, P., y Collinge, J. (1996). Learning together : The student/parent/teacher triad. *School effectiveness and school improvement*, 7, 297-323.
- Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn (2004). *Engaging Schools. Fostering High school students' motivation to learn*. Washington: The National Academic Press.
- Connell, J., y Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Self-processes and development. *The Minnesota symposia on child psychology*, 23, 43-77.
- Connell, J., Halpern-Felsher, B., Clifford, E., Crichlow, W., y Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African American students stay in school. *Journal of Adolescent Research*, 10, 41-63
- Cothran, D., y Ennis, C. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 541-553.
- Cothran, D., y Ennis, C. (1999). Alone in a Crowd: Meeting Students' Needs for Relevance and Connection in Urban High School Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 18(2), 307-326.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Croninger, R., y Lee, V. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.

- Cruce, T., Wolniak, G., Seifert, T., y Pascarella, E. (2006). Impacts of Good Practices on Cognitive Development, Learning Orientations, and Graduate Degree Plans During the First Year of College. *Journal of College Student Development*, 47(4), 365-383.
- Cummings, T., y Worley, C. (2007). *Desarrollo organizacional y cambio*. International Thomson Editores.
- Dalin, P. y Rolff, H. (1993). *Changing the School Culture*. Londres: Cassell.
- Davidson, W., y Cotter, P. (1993). Psychological sense of community and support for public school taxes. *American Journal of Community Psychology*, 21(1), 59-66.
- Day, C., Elliot, B., y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education* 21, 563-577
- De Faria, F. (2006). *Desarrollo Organizacional. Enfoque integral*. México: Editorial Limusa.
- Dei, S. (2003). Schooling and the dilemma of youth disengagement. *McGill Journal of education*, 38(2).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- DeNeui, D. (1998). A Longitudinal Investigation of the Psychological Sense of Community on Campus. *Higher Education Abstracts*, 34(1), 18.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. En K, Leithwood ( 2000): *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 75-95). Stanford: Jai Press.
- Dibella, A., Nevis, E., y Gould, J. (1996). Understanding Organizational Learning Capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361-379.
- Dixon, N. (1994). *The organizational Learning cycle. How we can learn collectively*. London/New York: McGraw-Hill. Trad. Al cast. en Dixon, N. (2000): *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor.



- Doolittle, R., y MacDonald, D. (1978). Communication and a sense of community in a metropolitan neighborhood: A factor analytic examination. *Communication Quarterly*, 26, 2-7.
- Edwards, D. (1995). The school counselor's role in helping teachers and students belong. *Elementary School Guidance and Counseling*, 29, 191-197.
- Escribano, C. (1988). *Todo sobre cooperativas*. Barcelona: De Vecchi.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1), 2-15.
- Fernández, E. (2000). *Situación actual del cooperativismo vasco de enseñanza*. Madrid: Revesco.
- Fernández, J. (2000). La realidad actual de las sociedades cooperativas en la educación, *Revista de Estudios Cooperativos*, 71, 55-76.
- Fernández, J. (2000). *Las sociedades cooperativas en la educación ante la nueva concepción del Estado en la provisión de servicios educativos*. Madrid: Revesco.
- Fernández, J. (2000). La participación, factor determinante de la calidad educativa de los centros docentes cooperativos. *Revista de estudios cooperativos*, 79, 35-57.
- Ferran, M. (1996). *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Ferreres, V., y Molina, E. (1995). *La preparación del profesor para el cambio en la Institución Educativa*. Barcelona: PPU.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. (1991). The sense of belonging and its relationship to academic motivation among pre- and early adolescent students.
- Finn, J. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. Society for the Psychological Study of Social Issues.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National center for education statistics.

- Finn, J., y Voelk, K. (1993) School characteristics related to student engagement. *Journal of negro education*, 62(13), 249-268.
- Finn, J., Pannocho, G., y Voelk, K. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-434.
- Finn, J., y Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Firestone, W., y Pennel, J. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of educational research*, 63(4), 489-525
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fraser, Draper, y Taylor, (1998). *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61-71.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A. (2003). School Engagement. Trabajo presentado en la conferencia Indicators of Positive Development el 11 de marzo de 2003. Washington.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potencial of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, cook, 74, 59-109.
- French, W., Bell, C., Meza, G., y Juárez, O. (1995). *Desarrollo Organizacional Aportaciones de las Ciencias de la Conducta para el Mejoramiento de la Organización*. Mexico: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Fuentes, A. (2001). *Las cooperativas de enseñanza*. Melilla: UNED.
- Fuentes, A., Lorenzo, M., y Corchón, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1992). *Understanding Teacher Development*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.

- Fullarton, S. (2002). Student engagement with school. Individual and school-level influences. Longitudinal surveys of Australian youth. Consultado en: <[http://www.acer.edu.au/documents/LSAY\\_lsay27.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf)>
- Furlong, M. (2004).
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furlong, M., y Christenson, S. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Gairín, J. (1988). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo (ed.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Gairín, J. (1989). Plantejaments institucional en els centres educatius. *Palestra Universitaria*, 4, 181-2006.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizativo. *Revista Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M., Delgado (Coord.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de instituciones educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 47-91.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. Ponencia presentada en III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. 12-15 de Septiembre de 2000. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto, pp. 73-135.

- Gairin, J., y Darder, P. (Coords.) (2003). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad mejorando las instituciones educativas. En IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto, pp. 77-127.
- Gairín, J., Armengol, C., Lorenzo, M., y Martín, M. (2004) Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (MECD).
- Gairín, J., Armengol, C., y Goikoetxea, J. (2006). Desarrollo organizacional, desarrollo curricular, y resultados escolares. En J. L. San Fabian (Ed.): IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (pp. 235-250). Oviedo: Servicio de Publicaciones de Universidad.
- Gairín, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Gallagher, S. (1996). *Adolescents' perceived sense of belonging*. Kansas: Universidad del Estado
- Garcia, M., y Blanco, M. (2003). Visiones del cambio educativo. En K. Sáenz, L. Galán, y H. Luna (Coords.) *Innovación: reflexiones sobre la educación superior*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Garcia, I. (2008). Desarrollo de estrategias de administración del cambio para implementar un modelo de gestión del conocimiento. En ITSON. Memorias electrónicas en extenso del cuarto congreso internacional de educación, Ciudad Obregón, Sonora México, pp. 228-236.
- Garzon, M. (2005). *El desarrollo organizacional y el cambio planeado*. Colombia: Centro editorial Universidad del Rosario.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K., y Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228 – 256.

- Gildemeister, E. (2005). La educación como reconciliación para los nuevos tiempos. En G. Arellano (Coord). *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 295-398). España: Anthropos.
- Gimeno, J., y Perez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Glanville, J., y Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Glynn, T. (1981). Psychological Sense of Community: Measurement and Application. *Human Relations*, 34(9), 789-818.
- Goikoetxea, J. (2000). La función de apoyo interno en la organización escolar y su relación con la capacidad interna de desarrollo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(2), 49-60.
- Goikoetxea, J. (2001). La capacidad interna de desarrollo en organizaciones educativas; Algunas configuraciones. *Revista psicodidáctica*, 11-12, 19-32.
- Goikoetxea J. (2005). “Desarrollo organizativo, desarrollo curricular y resultados de los centros y de los alumnos/as”. Proyecto de investigación compartido con el grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goikoetxea, J. (2006). Cómo medir el desarrollo organizativo. Un instrumento. En J. San Fabián (Ed.), IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (pp. 210-225). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Goikoetxea, J., y Tellería, B. (2006). Cuestionario para medir los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as. Comunicación presentada en IX Congreso CIOIE de Oviedo.
- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. *Revista de psicodidáctica*. 12(2), 195-220.
- Goikoetxea, J. (2007b). Una herramienta de diagnóstico del desarrollo organizacional de los centros educativos. *Revista Guía para la gestión de centros educativos (on line)*. <http://www.gestiondecentros.com>

- Goikoetxea, J., y Ros, I. (2007). Niveles de participación e implicación de alumnos según tipos de centro y etapas educativas. En J. Goikoetxea J. y M. Vizcarra (2007): *Los retos actuales en la investigación y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 188-197). Vitoria-Gasteiz.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 2-17.
- González, M. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(1), 30-45.
- Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos
- Goodenow, C. (1991). *The Sense of Belonging and Its Relationship to Academic Motivation among Pre- and Early Adolescent Students*. Chicago: Conferencia anual de la American Educational Research Association.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescents students' relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-40.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C., y Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Graham, K. (1996). Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47.
- Greenfield, T., y Ribbins, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration. Towards a Human science*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Gusfield, J. (1975). *The community: a critical response*. New York: Harper Colophon.

- Gutman, L., y Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 224–248
- Hagborg, W. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of psychoeducational Assessment*, 12, 312-323.
- Hagborg, W. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461-468.
- Hagerty, M., y Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing research*, 44, 9-13.
- Hagerty, M., y Williams, R., Coyne, J., Early, M. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10(4), 235-244.
- Hagerty, M., y Williams, R., y Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793–801.
- Hallinger, P., y Heck, R. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Heller, A. (1989). *Políticas de postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Hernández, (1965). *Las cooperativas escolares*. Madrid: Aguilar.

- Hernández J. (1995). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Hill, P., y Crévola, C. (1999). Key Features of a whole school, design approach to literacy teaching in schools. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 5-11.
- Hodge, D. (2001). Spiritual Assessment: A Review of Major Qualitative Methods and a New Framework for Assessing Spirituality. *Social Work*, 46(3), 203-214.
- Hoeben, W. (1994). Currículo evaluation and educational productivity. *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), 477-502
- Hoeben, W. (1998). *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discusión*. Groningen: Universidad de Groningen.
- Hoeben, W. (1999). *A frame work for the evaluation of ESI projects*. Groningen: Universidad de Groningen.
- Holly, P., y Southworth, G. (1989). *The developing school*. London: Falmer.
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE de la Universidad de Deusto. Bilbao. pp. 377-402.
- Hopkins, D., Harris, A. y Jakson, D. (1997). Understanding the School's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management*. 17(3), 401-411.
- Huber, G. (1991) Organizational Learning: The contributing processes and literature, *Organization science* 2(1), 88-115.
- Huberman (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Hughey, J., Speer, P., y Peterson, A. (1999). Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity. *Journal of Community Psychology*, 27(1), 97-113.



- Ibanez, G., Kuperminc, G., Jurkovic, G., y Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement and motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 559–568
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. (2008). School engagement and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Jimerson, S., Campos, E., y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jonhson, M., Crosnoe, R., y Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of education*, 74(4), 318-340.
- Jonhson, M., Crosnoe, R., y Elder, G. (2004). School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259–1274.
- Jonhson, M., Crosnoe, R., y Elder, G. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Kagan, S. (1990). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for teachers.
- Kember, D., Lee, K., y Li, N. (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International journal of lifelong education*, 20(4), 326-342.
- Kerlinger, F. (1983). *Foundations of behavioral research*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Khoo, S., y Ainley, J. (2005). *Attitudes, Intentions and Participation*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kia-Keating, M., y Ellis, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29–43.

- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., y Whitt, E. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G. (2005). Student engagement in the first year of college. En L. Upcraft, J. Gardner, y B. Barefoot (ed), *Challenging and supporting the first-year student* (pp. 86–107). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J. Cruce, T., Shoup, R., y Gonyea, R. (2006). *Connecting the dots: Multifaceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE and the institutional policies and conditions that foster student success*. Bloomington: Universidad de Indiana.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., y Hayes, J. (2006). *What Matters to Student Success: A Review of the Literature*. Washington: National Postsecondary education cooperative.
- Kuh, G. (2007). *What Student Engagement Data Tell Us about College Readiness*. Indiana: AAC&U.
- Lambert, P. (1976) La doctrina cooperativa. En Pérez Gracia (1977): *Iniciación al cooperativismo* (pp. 130-145). Zaragoza: Centro Nacional de Educación Cooperativa.
- Lawrence, P., y Lorsh, J. (1988). *Desarrollo de organizaciones. Diagnóstico y acción*. Madrid : Addison-Wesley Iberoamericana España
- Lee, V., y Smith, J. (1993). Effects of school restructuring on the achievement and engagement of middle school students. *Sociology of Education*, 66, 164-187.
- Lehr, C. (2004). Increasing School Completion: Learning from Research-Based Practices that Work. *Research to Practice Brief*, 3(3), 45-60.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Sillins, H., y Dart, B. (1991). Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. *Peabody Journal of Education*, 68(2), 85-109.
- Leithwood, K., y Poplin, M. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.

- Leithwood, K. (1993). *Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring*. Houston: Annual Meeting of the University Council for Educational Administration.
- Leithwood, K., Menzies, T., y Jantzi D. (1994). Earning teachers' commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(4), 38-61.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1995). An Organisational Learning on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K., y Aitken, R. (1995). *Making schools smarter: A system for monitoring school and district progress*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Tomlison, D., y Genge, M. (1996). Transformational school leadership. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger y A. Harg (eds.): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, pp. 785-840. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, Ph., y Hart, A. (1996). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht /Boston /London: Kluwer Academic Press.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1998). *Distributed Leadership and Student Engagement in School*. San Diego: Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions wick foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp.67-90). Paises bajos: Swets y Zeitlinger.
- Leithwood, K., Leonard, L., y Sharratt. L. (1998). Conditions Fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679-706.

- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, Connecticut: Jai Press Inc.
- Leithwood, K., y Hallinger, P. (2002). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi D., y Leithwood, J. (2007). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 199-215.
- Lesko, N. (1986). *Conceptualizing teacher engagement*. Madison: National Center on Effective Secondary Schools.
- Ley de Cooperativas de 27 de octubre de 1938.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970.
- Ley General de Cooperativas de 19 de diciembre de 1974.
- Ley sobre Sociedades Cooperativas de 2 de abril de 1987.
- Ley de Cooperativas de 17 de julio de 1999.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Lippman, L., y Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Research to brief results. *Child Trends*, 38, 30-45.
- Lorenzo, M. (1996). *La construcción de la Escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

- Lorenzo, M. (2005). *Variables organizacionales del aprendizaje: El liderazgo reticular en la sociedad del conocimiento. La organización y dirección de redes educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Louis, K. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Lounsbury, J., y DeNeui, D. (1995). Psychological sense of community on campus. *Psychological College Student Journal*, 29, 270-277.
- Lounsbury, J., y DeNeui, D. (1996). Collegiate psychological sense of community in relation to size of college/university and extroversion. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 381-394.
- LSSSE (2007). *Student engagement in Law school: knowing our students*. Indiana: Universidad de Indiana.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España: Editorial Promociones y publicaciones universitarias.
- Martín, E. (Coord.) (2002). *Desarrollo de las instituciones educativas*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton: NJ. Van Nostrand
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. Anguera (ed.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 135-150). Madrid: Síntesis.
- McCarthy, M., Pretty, G., y Catalano, V. (1990). Psychological sense of community and burn-out. *Journal of Community Psychology*, 18(21), 1-216.
- McKay, E. (2007). *Psychological sense of school membership mediates the relationship between attachment and academic motivation in adolescents*. Connecticut: Universidad Central Connecticut State.

- McMahon, B., y Portelli, J. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C., y Viola, J. (2008). School belonging among lowincome urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387–401.
- McMillan, D. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 315-325.
- McMillan, D. y Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Marsh, H., y Craven, R. (1997). *Academic self-concept: Beyond the dustbowl*. Connecticut: Academic Press.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: VanNostrand.
- Medina, A. (1988). Análisis de las experiencias formativas de los profesores. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el pensamiento de los profesores (pp.53-76)*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Montolío, J. (1991). *Legislación Cooperativa en los países de la Comunidad Europea. El Estatuto de la Sociedad Cooperativa europea*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Montolío, J. (1992). *Las cooperativas en España: evolución y perspectivas*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Estudios Cooperativos.
- Montolío, J. (1993). *Legislación Cooperativa en la Comunidad Europea*. Madrid: INFES.
- Moreno, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. *Revista de investigaciones Sociológicas*, 77, 247-261.
- Moreno, R. (1992). Situación y perspectivas de las Cooperativas de Enseñanza. En V Congreso estatal de las Cooperativas de enseñanza. Sevilla: UECOE.

- Moreno, R. (2000). Realidad actual y perspectivas de futuro para las sociedades cooperativas en la educación. *Revista de Estudios Cooperativos*, 71, 70-85.
- Mosqueda, A. (2000). *Las cooperativas de enseñanza: propuestas metodológicas*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht /Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Muñoz, J. (2009). *Experiencias sobre estructuras de participación social en los municipios*. En J. Gairín y C. Armengol (ed.), *Guía para la gestión de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación–Praxis.
- Muñoz, J. (2007). La participación de la ciudadanía en educación. En Formación XXI, *Revista de Formación y Empleo. Instituto de Formación y Estudios Sociales (IFES)*, 5.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., Barrio, R., Brioso, M., Hernandez, M., y Perez, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: MEC.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J. (Coords.), y Villa, A. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: Mensajero.
- Murillo, F. (2000). La red iberoamericana de investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista española de educación comparada*, 6, 67-85.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 90-105.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

- Murphy, J., Beck, L., Crawford, M., Hodges, A., y McGaughy, Ch. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington: National Academy Press.
- NCSE (National Center for School Engagement). (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*. Washington: U.S. Government printing Office.
- Newman, L., y Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En AA.VV. (eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA. Consultado en: [http://www.seels.net/info\\_reports/engagement.htm](http://www.seels.net/info_reports/engagement.htm)
- Newmann, F., Rutter, R., y Smith, M. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Newman, F., Wehlage, G., y Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En Newman, F. (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nichols, S. (2006). Teacher's and student's beliefs about student belonging in one middle school. *Elementary school journal*, 106(3), 255-271.
- Nicolini, D., y Mezner, M. (1995). The social construcción of organizacional learning: Conceptual and practical issues in the field. *Human relations*, 48(7), 727-746.
- Ogbu, J. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Ostermann, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational Research*, 70(3), 323-367.



- Osterman, K. (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.), *School as community. From promise to practice* (pp. 167-196). Albany: State University of New York press.
- Oxley, D. (1994). Organizing Schools into Small Units: Alternatives to Homogeneous Grouping, *Phi Delta Kappan*, 75(7), 521-526.
- Palmeros, G. (2010). *La mejora institucional en la universidad. Los estadios de desarrollo organizacional como instrumento de cambio*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Pantoja, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pascarella, E., y Terenzini, P. (2005). How college affects students (Vol. 2): A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedreño, J. y Fernandez, F. (1994). *Las Cooperativas de enseñanza en España*. Madrid: UECOFE.
- Pérez, J. (1971). *Iniciación al Cooperativismo*. Zaragoza: Centro Nacional de Educación Cooperativa.
- Pretty, G. (1990). Relating psychological sense of community to social climate characteristics. *Journal of Community Psychology*, 18, 60-65.
- Pretty, G. Andrews, y Collet, C. (1994). Exploring adolescents' sense of community and its relationship to loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22, 346-358.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon y Schuster.
- Rangel, L. (2007). *Administración del cambio. Moviendo a las universidades hacia su visión*. San Luis Potosí, México: VI Congreso Internacional AMEREIAF.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research, and action*. New York: Rhinehart y Winston.

- Raywid, M., y Oshiyama, L. (2000). Musings in the wake of Columbine. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 444-448.
- Reddin, W. (1970). *Managerial Effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Reynolds, D., Hopkins, D., y Stoll, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D., Hopkins, D., y Stoll, L. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Richer, S. y Vallerand, R. (1998). Construction and validation of the Perceived Relatedness Scale. *Revue Européene de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Rikey, K., y Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students*. Londres: Paul Cahpman.
- Robertson, P., y Sammons, P. (1997) Improving School Effectiveness Project: Understanding Change in Schools. York: British Educational Research Association Annual Conference.
- Rodríguez, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional*. México: Alfaomega.
- Rodriguez, J. (2006). *Dirección moderna de organizaciones*. México: Editorial international Thomson editores.
- Rodriguez, R. (2007). Reflexiones sobre cultura organizacional e instituciones en el mundo actual. *Revista electrónica de Psicología Científica*, 9(12), 44-69.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Ros, I y Goikoetxea, J. (2006). Niveles de participación e implicación de alumnos en función del tipo de centro. Comunicación presentada en las XIII Jornadas sobre investigación en psicodidáctica: *La Investigación educativa ante el nuevo reto europeo*, Noviembre, E.U. Magisterio, Vitoria-Gasteiz.
- Ros, I., Tellería, B., y Goikoetxea, J. (2006). Cuestionario para medir los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as. Comunicación presentada en IX Congreso CIOIE, Noviembre, Oviedo.

- Ros, I., Goikoetxea, J., y Cordobilla, C. (2007). Niveles de participación e implicación de los alumnos según tipos de centros y etapas educativas. En J. Goikoetxea y M. Vizcarra (eds.), *Los retos actuales en la investigación y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 188-197). Vitoria-Gasteiz: UPV.
- Ros, I. (2008). Moodle, la plataforma para la enseñanza y organización escolar. *Ikastorratza*, 2, 1-12.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Royal, M., y Rossi, R. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416.
- Royal, M., y Rossi, R. (1996). Predictors of Within-School Differences in Teachers' Sense of Community. *The Journal of Educational Research*, 92 (5), 259-266.
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Massachusetts: Harvard University.
- Ryan, R., y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. En P. Pintrict y M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, pp. 115-149). Greenwich, CT: JAI Press.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 11-30). Madrid: La Muralla.
- San Fabián, J. (1992). Gobierno y Participación en los Centros Escolares: Sus aspectos culturales. En Grupo de Investigación Didáctica (Comp.). *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo* (pp: 79-118). Sevilla: Editorial Kronos.
- San Fabián, J. (1994a). La participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 18-21.
- San Fabián, J. (1994b). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.

- Sanchez, B., Colón Y., y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academia adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.
- Sarasola, M. (2003). *Hacia una cultura de calidad*. Bilbao: Fundación Horreum.
- Senge, P. (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Solomon, G. (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarason, S. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, S. (1986). Commentary: The emergence of a conceptual center. *Journal of Community Psychology*, 14, 405-407.
- Schein, E. (1996a) Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-240.
- Schein, E. (1996b). Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan Management Review*, 34(2), 85-92.
- Seidman, J. (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. Nueva York: Hofstra University.
- Seidman, E. (1991). Growing up the hard way: Pathways of urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 19, 173-206.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York: Doubleday.
- Senge, P. (1998). Las cinco disciplinas. *Revista HSM Management*, 9(2), 82-88.
- Shochet, I., Dadds, M., Ham, D., y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Silins, H. (1992). Effective leadership for school reform. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317-334.

- Silins, H. (1994). The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Silins, H., y Mulford, H. (2002). Leadership and School Results. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of educational Leadership and Administration* (pp. 561-605). Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers
- Silins, H., y Mulford, H. (2002a). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Silins, H., y Mulford, B. (2002b). Leadership and school results. En *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. (pp. 561-612). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Silins, H., y Mulford, H. (2002c). Schools as learning organisations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 425 – 446.
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Sinclair, M. Chistenson, S. Evelo, D. y Hurley, C. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional children*, 65(1), 111-126.
- Sinclair, M. Chistenson, S. Evelo, D. y Hurley, C. (2001). Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 468-484.
- Smerdon, B. (1999). Engagement and achievement: Differences between African-American and White high school students. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 12, 103-134.
- Smerdon, B. (2002). Students' perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75, 287-305.
- Smith, M., y Kollock, P. (1999). *Communities in Cyberspace*. Routledge: London.

- Solomon, I., y Rogers, C. (2001). Motivational Patterns in Disaffected School Students: insights from pupil referral unit clients. *British Educational research Journal*, 27(3), 331-345.
- Stoll, L., y Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., y Martin, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.
- Taylor, A. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement, and teachers preference. *Journal of Clinical Psychology*, 18, 360-365.
- Tercero, J. (1966). *La cooperación*. Madrid: Edición y publicaciones populares.
- Thor, K. (1998). *Students' sense of belonging: Linking belonging to indicators of school performance in alternative and conventional schools*. Minnesota: Universidad de Minnesota.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Torres, P., Villafan, J., y Alvarez M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47.
- Tsui, K., y Cheng, Y. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Travis, J. (1995). Alienation from learning. *Journal for a Just and Caring Education*, 1(4), 434- 449.
- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference, let's be realistic: School mix, school effectiveness, and the social limits of reform*. Buckingham: Open University Press.

- Tyree, A. (1996). Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89(5), 295–304.
- Van de Ven, A., y Poole, M. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academic of Managements Review*, 20(3), 510-540.
- Van de Ven, A., y Scott, M. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review*. 20(3), 510-540.
- Vidal, B. (1961) *Cooperativas*. Madrid: Publicaciones españolas.
- Villa, A., y Alvarez, M. (Coords) (2003) *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao: Fundación Horreum.
- Voelkl, K. (1995). *Identification with school*. Buffalo: State University of New York,
- Voelkl, K. (1995b). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Voogt, J., Lagerweij, N. y Louis, K. (1998). School development and organizational learning: Toward an integrative theory. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), pp. 237-258.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wehlage, G., y Rutter (1996). *Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?* Wisconsin: Center for Education Research.
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., y Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Weiss, C., y Cambone, J. (1994). Principals, Shared Decision Making, and School Reform. *Educational evaluation and policy analysis*, 16(3), 287-301.
- Weisbord, M. (1987). *Productive workplaces: Organizing and managing for dignity, meaning and community*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Weiss, C., Cunningham, D., Lewis, C., y Clark, M. (2005). *Enhancing Student Connectedness to Schools*. Baltimore: Center for School Mental Health Analysis and Action.
- Wellborn, J., y Connell, J. (1987). *Manual for the Rochester assessment package for schools*. Rochester: University of Rochester.
- Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Willms, J. (2000). Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>>.
- Wright, S. (2004). *Exploring psychological sense of community in leaving learning programs in the university as a whole*. Maryland: Universidad de Maryland.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington: Center for Evaluation and Education Policy, Universidad de Indiana. Consultado en: <[http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE\\_2006\\_Report.pdf](http://ceep.indiana.edu/hssse/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf)>
- Yonezawa, S., Jones, M., y Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Educational Change*, 10, 191-209.
- Zyngier, D. (2006). (Re)conceptualising Connectedness as a Pedagogy of Engagement. Adelaida: Conferencia AARE .