

LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

The Research in School Organization

Joaquín Gairín Sallán ⁽¹⁾ y Javier Goikoetxea Piérola ⁽²⁾

⁽¹⁾ *Departamento de Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona)*

⁽²⁾ *Departamento de Didáctica General y Organización Escolar (UPV/EHU)*

Resumen

Este la primera parte de este trabajo se hace una descripción de los aprendizajes básicos sobre los procesos de mejora escolar que se han realizado en las últimas décadas y se presenta un marco conceptual de la mejora escolar tal como se entiende actualmente. Este marco general sirve de fundamento y de introducción a las diversas temáticas de investigación que se integran en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE). En la segunda parte se presenta la sub-línea Investigación en organización escolar que, junto a otra sub-línea sobre Tecnologías de la Información conforman la línea que, desde DOE, se atiende dentro del master universitario de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco.

Palabras clave: *Mejora escolar, desarrollo organizacional, nuevas tecnologías, formación del profesorado.*

Abstract

This paper describes the basic learning on the school improvement process that has been made in recent decades and presents a conceptual framework for the school improvement as it is currently understood. This framework provides the foundation and introduction to the various fields of research that are integrated into the area of Education and School Organization (ESO). In the second part is presented the sub-line Research in School Organization that, beside the other sub-line Information Technologies conforme the line that, from ESO, is worked in the discipline school organization in the university master of educational psychology and specific didactics.

Key words: *School improvement, organizational development, new technologies, teacher training.*

Correspondencia: Javier Goikoetxea. E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.
C/ Juan Ibáñez de Santo Domingo Nº 1. 01006. Vitoria-Gasteiz (javier.goikoetxea@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

El trabajo consta de dos partes: una primera, más corta, trata de presentar de forma esquemática algunos marcos conceptuales generales que pueden ayudar a entender la actividad común de investigación en el área de Didáctica General y Organización Escolar, y específicamente dentro del campo de la mejora escolar. Campos como la formación del profesorado, la mejora del aprendizaje, el desarrollo curricular, el desarrollo organizacional, los modelos de escolarización o las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, son temáticas de investigación tradicionalmente abordadas desde esta área. En la segunda parte se presenta de forma más detallada la investigación una de las dos sublíneas (junto a la dedicada a las tecnologías de la información aplicadas a la educación) que en la actualidad se trabajan dentro del máster universitario de Psicodidáctica de la UPV/EHU.

LA MEJORA ESCOLAR

Las estrategias generales de mejora escolar: más allá del gerencialismo

Desde los años 80 hasta nuestros días se pueden diferenciar tres grandes momentos u olas de reformas educativas en Estados Unidos y en Europa que se dan casi simultáneamente (Bolívar, 1996).

A mediados de los 80 se produce la *primera ola* de reformas, como consecuencia de la valoración de los deficientes resultados conseguidos con las reformas de los 70, se vuelve a los intentos de reformas verticales, *top-down*, de los años 50 y 60; las administraciones exigen retomar un papel más activo en el control de resultados y en la elaboración de directrices curriculares ante los centros.

En los 90 se coincide en señalar el fracaso de esas reformas *desde arriba* y se propone una *segunda ola de reformas* (Murphy, 1991) de corte *horizontal o bottom-up* cuya estrategia principal es la descentralización de las políticas curriculares y la autonomía de los centros; se entiende el centro como unidad básica de desarrollo y se propone una gestión basada en el centro como estrategia básica de mejora curricular y organizativa. Se coincide en señalar que las mejoras educativas pueden ser prescritas pero no se convierten en cambios reales si no son reapropiadas, adaptadas, por los propios centros. Más que planificar la mejora desde *fuera de* los centros, tendrán que ser éstos quienes generen su propia cultura de mejora y deberán capacitarse para desarrollar su propia cultura de innovación: los profesores son los auténticos agentes del desarrollo curricular y organizativo de sus centros.

En Estados Unidos coincide con las propuestas de *reestructuración escolar* (Elmore, 1990) y en nuestro país la LOGSE de 1990 es un fiel reflejo de esta política descentralizadora; con esta ley se diferencian distintos niveles de decisión en el Diseño curricular que garantizan por un lado la autonomía de los centros y de las administraciones autónomas y, por otro, el diseño de un currículum básico común. Movimientos de reforma como la investigación de escuelas eficaces, la revisión basada en la escuela, La mejora de la escuela, la reestructuración escolar, son representativos de esta *segunda ola*.

Para Rowan (1990 y 1995), la *primera y segunda ola de reformas* representan

dos estrategias diferentes de plantear el *diseño organizativo* de los centros escolares para promover la mejora escolar: control versus compromiso. Se propone sustituir una concepción *racionalista-burocrática* de los centros donde el control de los mismos se ejerce de forma externa a través de mecanismos formales y regulaciones sobre la enseñanza, por una concepción *orgánica*, donde una mayor autonomía pudiera favorecer la profesionalidad de los profesores y su compromiso con la mejora mediante la creación de estructuras comunitarias de participación y colaboración. en el centro escolar.

Con todo, los enfoques de mejora de los 90, y sus propuestas de reestructuración y descentralización escolar cometieron algunos errores en sus planteamientos de los que se ha aprendido bastante. En primer lugar todas estas propuestas dieron prioridad a los cambios estructurales, a los cambios organizativos, cambios en las estructuras que permitieran decisiones a nivel local para promover y sostener las mejoras curriculares necesarias (cambios de segundo orden) frente a los cambios de primer orden (cambios dirigidos a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, cambios instructivos y curriculares) que sostenía la *primera ola* de reformas de los años 80. Se creía que los cambios estructurales precedían a los cambios didácticos.

Sin embargo, hoy en día, sabemos que los procesos de mejora no funcionan así; una mera descentralización administrativa o curricular no genera, por sí misma, cambios en los procesos de enseñanza y en los resultados educativos; es una condición necesaria pero no suficiente. Hay dudas razonables, basadas en el análisis de diversas experiencias de descentralización y autonomía, sobre la existencia de relación directa entre la gestión basada en el centro y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Como señala Elmore:

“Existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el curriculum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos” (Elmore, 1993, p. 40).

Fullan (1991) sugiere que la explicación puede estar en haber insistido sobre la estructura y no sobre la “enculturación” de los centros, mientras que Peterson, McCarthy y Elmore argumentan, por su parte:

“Hemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra” (Peterson, MacCarthy y Elmore, 1996, p. 119).

De ahí que hoy en día se vuelva a insistir en que los procesos de mejora se basan en la mejora de los procesos didácticos en un trabajo colaborativo y mediante el desarrollo de nuevas competencias profesionales individuales, y sólo en segundo lugar, si esas nuevas prácticas de enseñanza lo requieren, en cambios organizativos.

En segundo lugar, los principales movimientos de mejora de este período han estado divididos en cuanto al contenido que debiera constituir el objeto de mejora: la

investigación de escuelas eficaces (Effective Schools Research), desde sus inicios en los años 80, centraba su interés en la mejora de la práctica y de la calidad del aprendizaje escolar; en una primera fase, relacionando indicadores de la actividad de enseñanza con los resultados del aprendizaje de los alumnos; posteriormente preguntándose cómo mejorar la propia actividad de la enseñanza; y, recientemente preguntándose por las condiciones que posibilitan ese tipo de actividad de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado el movimiento de la mejora escolar, se interesaba por cambiar las condiciones organizativas que permitieran el desarrollo profesional y la capacitación de los centros escolares para identificar y resolver sus propios problemas. Los procesos de autorrevisión institucional, de desarrollo organizativo (DO), y de Resolución de Problemas eran las estrategias formativas y los procesos que deberían aprender los centros para poder enfrentarse autónomamente a los problemas curriculares, aunque estos procesos no tuvieran su preocupación principal en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda mitad de los 90 se comienzan a levantar voces (ver Stoll y Fink, 1996; Reynolds, Bollen, Cremers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1997) que tratan de superar esta situación y que entienden que los intentos de mejora en las condiciones internas del funcionamiento del centro deben acompañarse con un foco claro y práctico de mejora de la acción diaria en el aula. Se comienza a comprender que las decisiones sobre las mejoras a introducir en el aprendizaje de los estudiantes tienen efectos sobre sus rendimientos académicos y son dependientes del estado de desarrollo organizacional de cada centro. Se propone así una nueva línea de trabajo superadora de las limitaciones anteriores y se sugiere planificar el desarrollo organizacional y la mejora del aprendizaje en función de la situación del desarrollo organizacional actual y de las necesidades concretas de formación y aprendizaje del profesorado. Este nuevo enfoque se denomina ESI (Efficacy School Improvement) o, en español, mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003) y coincide, salvando las distancias, con el enfoque de desarrollo curricular basado en la escuela (D.C.B.E) que Bolívar (1996) propone como superador de la simple gestión basada en el centro, o la simple descentralización curricular, y que debe llegar a afectar al *núcleo* de la práctica educativa.

En el momento actual, encontramos una *tercera ola* de reformas que pretenden asentarse en los aprendizajes realizados sobre las experiencias de las reformas anteriores. Si por algo se caracteriza la visión actual de la mejora escolar es por haberse vuelto mucho más cauta y exigente a la vez; éste es un momento de “integración” de las fortalezas y debilidades de cada enfoque anterior y de una comprensión más profunda y compleja de los procesos de mejora.

De hecho, esta tercera ola de investigación, defiende que un buen programa de planificación del desarrollo organizacional y de la mejora escolar debe atender por igual estos tres aspectos (cf. Bolívar, 1999): 1) sostener una concepción amplia de los resultados escolares; 2) centrar la innovación en la mejora del proceso del aula; 3) y promover la capacidad interna de cambio en cada centro escolar.

En relación con el primer aspecto, ampliar la concepción de los resultados escolares, West y Hopkins (1996) proponen abordar conjuntamente los siguientes ámbitos de la mejora y eficacia escolar: a) aumentar la riqueza de las experiencias

educativas de los estudiantes en el centro; b) seguir centrándose en los niveles de consecución de los estudiantes (objetivo tradicional y único); c) buscar la implicación de la comunidad; y, d) promover el desarrollo profesional y organizativo.

En cuanto al segundo objetivo general, centrar la innovación en la mejora del proceso del aula, Hopkins, Ainscow, Southworth y West (1996) plantean un modelo que refleja perfectamente la idea de que los procesos de mejora deben centrarse en el aprendizaje de los estudiantes: las reformas *externas* propuestas desde la administración, y el ímpetu que generan, deben utilizarse para diseñar una estrategia de mejora que sea esencialmente una planificación del desarrollo o planificación evolutiva que relacione el momento actual de un centro educativo (su capacidad interna actual de desarrollo en el nivel de centro y de aula dentro del contexto de su cultura institucional) con sus aspiraciones de futuro (estableciendo prioridades de mejora). A su vez, esa estrategia debe estar centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de sus rendimientos.

En relación con el tercer objetivo general, promover la capacidad interna de cambio de cada centro escolar, Bolívar (1999) destaca cómo las mejoras externas o internas y el éxito en su puesta en práctica se relacionan con el momento histórico de la institución y con su capacidad interna de desarrollo en ese momento. Esas estrategias de mejora, además de mejorar el aprendizaje y los rendimientos de los estudiantes, deben también desarrollar profesionalmente a los profesores y deben promover el desarrollo organizacional. De esta forma, desarrollo curricular, desarrollo profesional y desarrollo organizacional son las tres dimensiones entrelazadas de la mejora escolar y de la capacitación institucional (Bolívar, 1999; Fullan, 1993).

La siguiente figura (cf. figura 1) refleja esta idea central: los mejores planes de mejora de los centros escolares son aquellos que entienden la mejora como un proceso largo, constante y evolutivo que centra sus objetivos concretos y realistas de mejora principalmente en el enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos y de las prácticas de aula, y que proponen estrategias de evaluación de los procesos y de los resultados de aprendizaje ricas y diversas, siempre en función de la capacitación del profesorado y de las condiciones organizativas de cada centro.

La figura recoge también los principales campos de preocupaciones que son actualmente objeto de la investigación curricular y de la mejora escolar:

* *La mejora del aprendizaje de los estudiantes* y las condiciones que lo permiten (vg: el aprendizaje autónomo de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por competencias, el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, etc.) (CEE, 2000).

* *La evaluación de los resultados escolares*, cada vez más ricos y complejos (vg: los objetivos de desarrollo personal, social y cívico, además de los objetivos académicos, se convierten en resultados deseables y evaluables, junto con los objetivos de un currículum inclusivo, intercultural y equitativo, la evaluación auténtica). En este campo se incluye los movimientos actuales de las administraciones educativas en la promoción a todos los niveles (institucional, local, autonómico y central) de la rendición de cuentas a través de evaluaciones externas e



Figura 1. La mejora escolar y sus campos de intervención, tal y como se entiende desde la *tercera ola de reformas* a principios del 2000

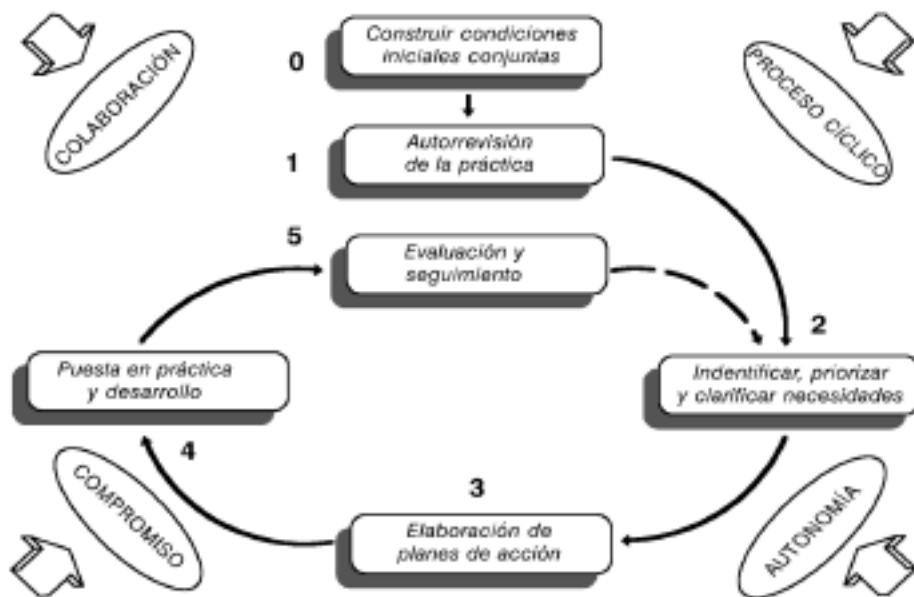
internas, las pruebas de evaluación de diagnóstico, y las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos nacionales (cf. Pisa, 2001, 2003, 2006, etc.).

* *El desarrollo organizacional de los centros educativos* como condición de partida y de llegada de cualquier proceso de mejora. Cualquier plan de mejora debe asentarse sobre los recursos humanos, necesidades formativas y desarrollo organizativo y cultural concreto de cada centro, estando centrado siempre en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. A su vez, las nuevas condiciones sociales y tecnológicas en los inicios de la sociedad postmoderna exigen replantearse los modelos de escolarización y proponer nuevos modelos de institución escolar que sirvan de modelos contrafácticos que orienten la planificación de la mejora del aprendizaje y del desarrollo organizacional (vg: las escuelas que aprenden, las comunidades de aprendizaje, etc.).

Cualquier programa de mejora debe integrar los tres campos de actuación (cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la evaluación institucional, y el desarrollo organizacional). Estos programas (más amplios) o planes (más concretos) de mejora constituyen la base de la mejora escolar, de los planes formativos y de desarrollo profesional del profesorado, y de la función educativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (las TIC aplicadas a la educación).

El ciclo de la mejora escolar

La mejora escolar constituye, por tanto, un reto para corredores de fondo, donde cada mejora se sustenta en un proceso inicial de revisión institucional que sirve para identificar las áreas de mejora y establecer las prioridades de mejora que cada centro debe planificar de forma evolutiva en sucesivos ciclos (planificación, puesta en marcha y evaluación) de acuerdo con sus posibilidades. Bolívar (1999) ofrece una buena representación gráfica de este proceso (ver figura 2).



Fuente: Bolívar (1999)

Figura 2. Un modelo de proceso; el ciclo de la mejora escolar

En la figura se reflejan con claridad las diferentes fases o etapas del proceso de autorrevisión escolar: 0) establecimiento de condiciones previas (preparación y sensibilización); 1) Proceso de revisión institucional; 2) Identificación y priorización de necesidades; 3) Elaboración de planes de acción; 4) Puesta en práctica y desarrollo; 5) Evaluación y seguimiento. Cada una de estas fases tiene sus propios objetivos, estrategias y metodologías de trabajo y requiere de los participantes disposiciones y actitudes diferentes. Y en el modelo se presentan también cuatro condiciones contextuales que garantizan el funcionamiento a lo largo del proceso: colaboración y trabajo en equipo, proceso evolutivo, cierto grado de autonomía y un compromiso ético por mejorar lo que se hace.

Los centros educativos tienen mayor o menor experiencia y capacidad para poner en marcha de forma ágil y repetida estos procesos de revisión y mejora. A medida que los centros se vuelven más capaces en la realización de estos procesos internos se vuelven menos dependientes del asesoramiento exterior, aunque siga siendo necesario mantener la relación con éstos. El cómo las TICs puedan servir de apoyo en cada una de las fases de los ciclos de revisión y mejora o puedan

convertirse en objeto propio de sucesivos ciclos de mejora es objeto de la investigación propia de esta línea de investigación.

La organización que aprende o la gestión del conocimiento en la organización

Cada uno de esos ciclos de mejora es en sí mismo un ciclo de aprendizaje organizativo (es un ciclo de aprendizaje colectivo e individual). Las organizaciones pueden ser muy hábiles en planificar y realizar repetidos ciclos de mejora pero el conocimiento que se genera en esos procesos no se traduce en un conocimiento público e “institucional” (compartido por todos) sino que se queda en la esfera privada (de los individuos o el grupo que ha participado en ese proceso). Todas las organizaciones aprenden, pero sólo algunas están comprometidas con un proceso de *construcción social* del aprendizaje organizativo (Nicolini y Mezner, 1995). La gestión del conocimiento es el proceso por el que se establecen las condiciones que permiten hacer *pública* (poner al servicio y uso de todos los profesionales del centro) la información generada en cada etapa del ciclo general del aprendizaje institucional. Por eso, los especialistas suelen hacer coincidir el ciclo de la gestión del conocimiento con el ciclo del aprendizaje organizativo.

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).

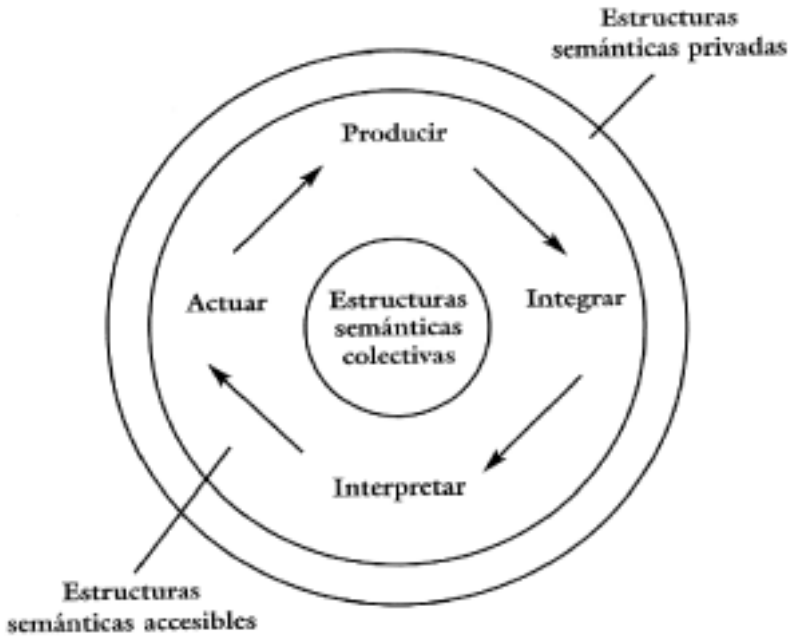
Dixon (cf. figura 3) describe el ciclo del aprendizaje organizativo (o el ciclo de la gestión de conocimiento) en cuatro fases:

1. *Producción de información (externa e interna).*

2. *Integración de la información:* integrar la información nueva y local en el conjunto organizativo; para ello cada departamento o grupo tiene que aportar al conjunto de la organización información exacta, oportuna y completa; hay que superar el efecto “silo” o de “chimenea”, donde cada grupo y departamento funciona aisladamente.

3. *Interpretación colectiva de la información:* la mera transmisión de información no garantiza el aprendizaje individual, hay que interpretarla y darle sentido. Además, el aprendizaje organizativo requiere que esa interpretación no se haga de forma individual sino colectiva. La interpretación colectiva no garantiza dar con la respuesta adecuada al problema pero si aporta compartir una misma visión de aquél.

4. *Actuación:* autoridad para emprender acciones responsables sobre el significado interpretado colectivamente.



Fuente: Dixon (2000)

Figura 3. El ciclo del aprendizaje organizativo

A su vez, para cada una de estas fases se especifican una serie de condiciones y estrategias de trabajo que las hacen posibles.

Se entiende que sólo las organizaciones con un alto nivel de excelencia son capaces de gestionar el conocimiento y aprendizaje institucional de esta forma. Cuando lo hacen, la cultura del *aprendizaje institucional* se instala en la organización y en las mentes de los profesionales que trabajan en ella convirtiéndose en una verdadera *organización que aprende*. El modo en que las TICs pueden ayudar a la realización de estas fases del ciclo del aprendizaje organizativo es objeto de investigación de la disciplina *nuevas tecnologías aplicadas a la educación*.

En conclusión, los ciclos de mejora son ciclos de aprendizaje individual (desarrollo profesional), de aprendizaje grupal (aprendizaje de grupo) y de aprendizaje institucional (aprendizaje organizativo) y constituyen la palanca del cambio, la mejora escolar y el desarrollo organizacional de los centros educativos. Estos procesos deben tener como objetivo-diana la mejora de los aprendizajes en las aulas y deben asentarse sobre los recursos, la capacitación institucional y niveles de desarrollo organizacional de cada centro escolar. Los procesos de evaluación de resultados amplios (vg: los procesos de evaluación diagnóstica) deben servir para la reorientación de la propia mejora. Las TIC pueden servir de tecnología que modifica la misma naturaleza y condiciones de los procesos de aprendizaje (vg: aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, etc.,) o pueden servir de apoyo en las diferentes etapas de los procesos de mejora (vg: procesos de autorrevisión institucional, procesos de aprendizaje organizativo en red, etc.).

LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Una vez que se dispone de un marco conceptual básico y de las temáticas o campos de investigación más relevantes dentro del área de Didáctica General y Organización Escolar se puede proceder a presentar las temáticas o campos de investigación (líneas) que en la actualidad se están desarrollando en la disciplina Organización Escolar dentro del master universitario de Psicodidáctica.

Las relaciones entre el desarrollo organizacional, el desarrollo curricular y la participación familiar (primera temática general)

Temática y relevancia

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.

El desarrollo organizacional de los centros, entendido no como estrategia de cambio, sino como el proceso general de desarrollo de un centro como organización, es, en palabras de Voogt, Lagerweij y Louis:

“Es un proceso continuo donde convergen cambios autónomos, fortuitos y deliberadamente realizados que afectan simultáneamente al funcionamiento de la escuela” (Voogt, Lagerweij y Louis, 1998, p. 248).

El desarrollo general de los centros educativos tiene, por tanto, tres dimensiones básicas: un desarrollo planificado; un desarrollo inesperado o fortuito; y un desarrollo autónomo o evolutivo (Bolívar, 2000).

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 Poople, 1995), y se adopta el modelo evolucionista y la teoría de los estadios evolutivos como un recurso heurístico descriptivo del mismo. 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.

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.

Gairín (1998 y 2004), desarrollando líneas anteriores de trabajo, 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/texto de actuación (como agente, también, de la 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).

Dibbon (2000) describe el desarrollo organizacional en cuatro etapas: la organización que sobrevive; la organización emergente; la organización en desarrollo; y la organización que aprende.

Problemática

Es llamativo especialmente que, habiéndose establecido por la investigación, hace tiempo, la relación entre ciertos aspectos del “factor centro” y los rendimientos académicos de los estudiantes, no se haya prestado atención hasta ahora al nivel de desarrollo organizacional de un centro y a sus efectos sobre los rendimientos académicos de sus estudiantes. De hecho, la investigación sobre escuelas eficaces ha establecido relaciones claras entre diversos factores o rasgos organizacionales aislados, especialmente a nivel de aula y de centro, y los resultados escolares de los alumnos; sin embargo, no se han elaborado estudios que relacionen los resultados escolares con el nivel de desarrollo organizacional de los centros.

Han sido precisamente los estudios internacionales sobre rendimientos académicos (Pisa, 2001 y 2003) los que han señalado esta relación: han relacionado la varianza intranacional de los resultados académicos de los estudiantes con las variables de tipo organizacional de cada centro educativo. Así, el 31% de esa varianza queda explicada por aspectos organizativos de los centros tales como: el uso por el estudiante de los recursos escolares (tales como Librería, ordenadores, laboratorios); profesores con cualificación universitaria; ratio alumnos/profesor de 10/1 a 25/1; y la política y práctica escolar (tal como informaba el Director) orientada 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 y como informaban los estudiantes) se relacionaba con: relaciones positivas entre profesores y alumnos; buen clima disciplinar; y, en menor medida, énfasis en el rendimiento académico y altas demandas sobre los estudiantes (incluyendo las tareas para casa). La política y práctica escolar (descrita por el director) pone el acento en el papel del liderazgo transformacional en las organizaciones educativas, una de las dimensiones del desarrollo organizacional de los centros. Las prácticas de clase se relacionan con un buen clima relacional y disciplinar entre profesores y alumnos y con niveles de exigencia y expectativas de rendimiento de sus estudiantes dimensiones importantes de un buen nivel de desarrollo curricular y organizacional.

El informe *Student Engagement at school: A Sense of Belonging and Participation* (OCDE, 2003, J. Douglas Willms) detalla los niveles de pertenencia (desafección) y participación (absentismo) de los estudiantes, como una variable de resultado que se relaciona con los niveles de rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias, con el género, la estructura familiar, el estatus socio-económico de las

familias de los estudiantes, y con algunos rasgos de las escuelas donde ellos asisten.

Otros estudios internacionales como el Proyecto LOLSO (Leadership, Organizational Learning and School Outcomes) (Mulford, Silins y Leithwood, 2004) han relacionado el impacto del liderazgo sobre el aprendizaje de la organización y de ambos sobre los resultados escolares. Concretamente, han relacionado estas dos variables con los resultados académicos (retención, puntuaciones escolares) y no académicos (participación en el aula y centro, implicación con el centro y autoconcepto académico) de los estudiantes (Leithwood, 2000; Silins y Mulford, 2002). Dos de las conclusiones generales del proyecto australiano LOLSO son: 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; y 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:

“las oportunidades de aprendizaje para las generaciones jóvenes vienen determinadas por la medida en que sus mismas escuelas son capaces de aprender y desarrollarse”.(2001, p. 171):

Antecedentes de investigación y proyectos del equipo

El equipo de investigación está compuesto por varios profesores de la Universidad del País Vasco (Javier Goikoetxea, Begoña Tellería, José Antonio Ibarrola e Iker Ros) y se coordina con el grupo de investigación EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gairín y Armengol). Anteriormente ya había explorado las relaciones entre dinamismo general de los centros y las estrategias de mejora externas e internas que adoptan (Goikoetxea y otros, 1998; Goikoetxea, 2000 y 2001).

Recientemente, ha tratado de relacionar los niveles de desarrollo organizacional con los rendimientos académicos de los estudiantes y los resultados escolares de los centros. Las primeras publicaciones que realizó dentro de este campo (Gairín, Armengol, Goikoetxea, 2006; Goikoetxea, 2006, 2007; Goicoechea y Vizcarra, 2007; Aristizabal y otros, 2007) presentan los resultados generales de la aplicación de diversos cuestionarios en 16 centros de País Vasco y Cataluña; Tellería, B., Goikoetxea, J. y Cordobilla, C. (2007) relacionan desarrollo organizacional y participación de las familias; Ros, I., Goikoetxea, J., y Cordobilla, J. (2007) relacionan desarrollo organizacional y sentimiento de implicación, participación en aula y concepto académico de los estudiantes. Estos trabajos son el resultado de un estudio que se desarrolló de forma coordinada con el grupo EDO (Educación y Desarrollo Organizacional) del Departamento de pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y que se titulaba: “Desarrollo organizativo, desarrollo curricular y resultados de los centros y de los alumnos” (Goikoetxea, 2005).

Las aportaciones del equipo:

Una de las labores del equipo ha consistido en elaborar los instrumentos que a continuación se describen:

* *El Cuestionario de Desarrollo Organizacional (C-DO)* se inspira en el modelo de Aprendizaje Organizativo de Leithwood (1995, 1998) y en la revisión general de la literatura sobre desarrollo organizacional. Identifica siete factores de desarrollo organizacional: Historia institucional, Cultura institucional, Liderazgo Transformacional, Cultura Colaborativa, Elaboración de Misión y Visión, Estructuras de participación y aprendizaje y Aprendizaje Organizativo. Y propone un modelo hipotético de relaciones entre esas dimensiones (Goikoetxea, 2006 y 2007) a validar empíricamente.

* *El Cuestionario de Desarrollo Curricular (C-DCC)* se inspira en el modelo de eficacia escolar propuesto por Cremers (1994) y sus colaboradores (Hoeben, 1994, 1998) para el nivel de plan curricular de centro y sus variables.

* *El Cuestionario de Desarrollo de Aula (C-DCA)* comparte las dimensiones propuestas por Cremers (1994) en el nivel del aula pero se enriquece con las aportaciones de otros investigadores del currículum (Ainscow, 2001; Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Postiglione y Melchiori, 2000; Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996).

* *El Cuestionario de Participación Familiar (C-PF)* se fundamenta en las consideraciones sobre los condicionantes de la participación familiar en la escuela sugeridas desde distintas fuentes (Elboj, 2002; Elejabeitia, 1987; Fernández y Arandia, 2003; Fernández Enguita, 1992 y 1993; Gil Villa, 1992; San Fabián, 1997; Santos Guerra, 1997).

* Se ha traducido y adaptado el *Cuestionario de Mulford, Silins y Leithwood (2004)* sobre implicación con el centro, participación en el aula y autoconcepto académico de los alumnos.

Objetivos de investigación

Se sugieren los siguientes objetivos generales de investigación que pueden inspirar posibles temáticas de estudio:

- Fundamentar específicamente y empíricamente el Cuestionario de Desarrollo Organizacional adaptado a la realidad española.
- Perfeccionar y validar empíricamente el resto de cuestionarios, C-DCC, C-DCA, C-PF, adaptándolos a la realidad española.
- Comprobar en la práctica la utilidad diagnóstica del Cuestionario de Desarrollo Organizacional y su efectividad para una planificación del Desarrollo institucional.
- Validar empíricamente el modelo teórico de Desarrollo organizacional que está detrás del Cuestionario: el constructo de desarrollo organizacional como factor, sus variables y relaciones.
- Relacionar el desarrollo organizacional con los resultados académicos de los alumnos.
- Relacionar el desarrollo organizacional y el desarrollo curricular con los resultados académicos de los alumnos.

- Relacionar el desarrollo organizacional con los niveles de participación e implicación (engagement) y sentido de pertenencia al centro (sense of belonging) de los alumnos. (resultados no académicos).
- Relacionar el desarrollo organizacional con los resultados académicos y no académicos (sentido de pertenencia, implicación, niveles de integración escolar...,) de grupos de alumnos con identidad propia (género, raza, cultura, país de origen, grupos de riesgo, etc.,) sugiriendo posibles programas de mejora en este campo y futuros estudios de investigación.
- Relacionar el desarrollo organizacional con los niveles de participación familiar.
- Relacionar el desarrollo organizacional con el nivel de logro de objetivos educativos amplios (desarrollo personal, social, afectivo, moral).
- Realizar estudios sectoriales sobre el grado de D.O, DCC y DCA de los centros educativos.
- Relacionar los resultados de los estudios realizados con estudios aportados por diversos autores.
- Establecer un modelo propio de mejora de la eficacia escolar.

La organización que aprende como el estadio superior de desarrollo organizacional y como elemento referente que orienta la acción (segunda temática general).

Temática y relevancia

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 procesos 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.

Problemática

El ciclo descrito captura, de forma bastante adecuada, los rasgos esenciales del aprendizaje organizativo. Pero no nos dice todavía nada sobre los cambios relacionados con la capacidad de una escuela para el aprendizaje organizativo, o cómo gestionar el proceso con objetivos de mejora. Para estos objetivos, necesitamos contestarnos a cuestiones como: ¿cómo se puede asegurar la cantidad (de energía, aprendizaje) en que la escuela se mueve a través de este ciclo que cada vez debe ser incrementado?, ¿cómo podemos ayudar a asegurar que el conocimiento adquirido añade valor a las capacidades de mejora de la escuela?, ¿qué mecanismos tenemos para asegurar que el crecimiento es cualitativo?...

Antecedentes de investigación y proyectos del equipo en este campo

Trabajando con entrevistas en profundidad y grupos de discusión de profesores de los centros donde se aplicaron los cuestionarios de desarrollo organizacional y curricular, se han elaborado informes descriptivos (Goikoetxea y Darretxe, 2006) de los estilos de aprendizaje de algunos centros basándose en el modelo de aprendizaje organizativo de Nevis, Dibella y Gould (1996).

Recientemente, Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006) han abordado un estudio descriptivo sobre las capacidades de aprendizaje organizativo de diferentes centros educativos de primaria y secundaria y su capacidad de gestión del conocimiento en relación con el uso de la información externa en la promoción de propuestas de mejora y cambio interno. En este trabajo se propone un modelo de la gestión del conocimiento y del cambio en cinco fases: información; contextualización; actuación; cambio; difusión. Se considera importante para apoyar el proceso tener en cuenta: la literatura sobre modelos de cambio (Kreitner y Kinicki, 1996; Lewin, modelo DO, Modelo MICE, de Aurelio Villa, 2004) y los procesos de resistencia organizacionales e individuales (Robins, 1996; Zabalza, 1996; O'Coonor, 1993, Armengol, 2001; Noer, 1997); los sistemas relacionales (Gairín y Darder, 1994; Armengol, 2001; Martín, 2003); el clima de la organización la cultura organizativa (Antunez, 1993; Martín, 1999; Hargreaves, 1994); y entender el cambio como cambio cultural (Gather, 2004) y el papel de los directivos como "generadores de capital intelectual" (Bennis, 1997) al promover el aprendizaje permanente y convertir sus escuelas en organizaciones que aprenden (Gairín, 1999).

Objetivos de investigación

A partir de las investigaciones emprendidas por el equipo y de las referencias internacionales pueden proponerse los siguientes objetivos de investigación, que sugieren a su vez posibles temáticas posteriores de estudio:

- Analizar centros con diferentes niveles de desarrollo organizacional y estilos de aprendizaje organizacional.
- Describir, caracterizar y validar aspectos propios de cada nivel de desarrollo organizacional.
- Identificar centros con diferente capacidad de apropiación, contextualización y utilización de los informes externos e internos de evaluación para promover mejoras curriculares y organizativas.
- Caracterizar modelo de aprendizaje organizacional.
- Contrastar la utilidad de los modelos de aprendizaje organizacional para identificar estrategias de mejora del propio aprendizaje institucional.
- Relacionar buenas prácticas y estrategias de gestión de la información en cada una de las fases del aprendizaje organizacional.
- Relacionar niveles de desarrollo organizacional con niveles de aprendizaje organizativo de los centros.
- Relacionar las resistencias institucionales y personales con niveles de desarrollo organizacional.
- Relacionar el rol del liderazgo institucional con niveles de desarrollo organizacional.
- Relacionar modelos de aprendizaje organizacional con estrategias organizativas.
- Relacionar los niveles superiores de desarrollo organizacional (vg: la organización que aprende sistemáticamente) con resultados académicos y no académicos (sentimiento de pertenencia, implicación, participación, niveles de integración, convivencia, etc.,) de los centros.
- Establecer y validar el modelo de estadios organizativos contextualizado a la realidad española y por tipología de centros.

Metodología y diseño de investigación (común para las dos temáticas anteriores)

En relación con la primera temática de investigación (desarrollo organizacional y resultados académicos y no académicos de los alumnos) se pueden utilizar diversos estadísticos que permite el paquete estadístico SPSS (versión, 15.0): análisis correlacionales bivariados y multivariados, análisis de varianza de uno o varios factores, análisis de regresión múltiple, etc.

Para la validación empírica de los cuestionarios generales de desarrollo organizacional, desarrollo curricular de centro y desarrollo curricular de aula se utilizarán análisis factoriales exploratorios y la alfa de Cronbach y para la validación de las relaciones entre variables sugeridas por el modelo teórico que fundamenta el

cuestionario de desarrollo organizacional utilizaremos el análisis factorial confirmatorio de ecuaciones estructurales (EQS.6, o LISREL).

Para la información recogida con metodología cualitativa (vg: entrevistas en profundidad, grupos de discusión con profesores y alumnos de cada centro) utilizaremos algún programa de análisis de contenido (vg: NUDIST). En una primera fase se procederá a la elaboración de categorías emergentes o nudos mediante el análisis de interjueces y, en un segundo momento, se intentará recategorizar esos núcleos temáticos iniciales aplicando un código a cada categoría de forma que esa información pueda ser manejada estadísticamente con el SPSS.

En relación con el segundo campo de investigación (aprendizaje organizativo y desarrollo organizacional) se pueden utilizar los mismos diseños correlacionales básicos descritos arriba (paquete estadístico SPSS. 15) en relación con el objetivo 8 (relacionar niveles superiores de desarrollo organizacional con resultados académicos y no académicos de los alumnos). El resto de objetivos requiere una metodología cualitativa de investigación. Esto es: un enfoque de estudio de Casos, presencia prolongada en el campo, identificación de informantes-clave, utilización de la observación y de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad como instrumentos de recogida de información, triangulación de las diversas fuentes de información, utilización de sistemas de registro y categorización (vg. Nudist) que permitan la comparación y el posterior tratamiento estadístico de los datos (si el número de entrevistados lo permite).

Posibilidades de investigación comunes a las dos temáticas

Ya se puede intuir algunas temáticas de estudio a partir de los objetivos de investigación planteados en ambas líneas; no obstante, puede resultar ilustrativo identificar los campos y temáticas que tienen mayor probabilidad de ser estudiados en próximos años:

- Desarrollo organizacional y planificación del desarrollo institucional.
- Desarrollo organizacional y resultados académicos y no académicos de los alumnos (implicación, sentido de pertenencia, participación).
- Desarrollo organizacional y modelos escolares (escuela comunitaria, escuela que aprende, comunidades de aprendizaje, etc.).
- Estilos de aprendizaje y gestión del conocimiento en las organizaciones.
- Cultura del cambio en las organizaciones.
- Niveles de desarrollo organizacional y aprendizaje organizativo.
- Identificación de buenas prácticas en la gestión del conocimiento externo e interno.
- Modelos de aprendizaje organizativo.
- Trabajo en red y aprendizaje organizativo.
- Trabajo en red y la organización que aprende.

Referencias bibliográficas (mejora escolar)

- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los procesos educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolivar, A. (1996). El lugar del centro educativo en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En M. A. Pereyra et al. (Ed), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.
- CEE (2000). *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. Comisión de las Comunidades Europeas. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas.
- Dixon, N. (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor.
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R. F. (1993). School decentralization: Who gains?, Who loses? En J. Hannaway y M. Carnoy (Eds.), *Descentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (pp. 33-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno Peláez, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. Reis (*Revista de Investigaciones Sociológicas*), 77-78, 247-261.
- Muñoz-Repiso, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid: CIDE.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools. Capturing and assesing the phenomena*. Nueva York: Teachers College.
- Nicolini D. y Meznar, M. B. (1995). The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), 727-746.
- Peterson, P. L., McCarthey, S. L. y Elmore, R. F. (1996), Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Rowan, B. (1995). The organizational design of schools. En S. B. Babarach y B. Mundell (Eds.), *Images of schools. Structures and roles in organizational behavior* (pp. 11-42). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Referencias bibliográficas (investigación en organización escolar)

- Arisitizabal, P., Darretxe, L., Goikoetxea, J., Tellería, B. e Ibarrola, J. A. (2007). Evaluación del desarrollo curricular en centros. En J. Goicoechea y M. T. Vizcarra (Eds), Op cit . (pp. 155-172).
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Bennis, W. (1997). Convertirse en líder de líderes. En R. Gibson (Ed.), *Preparando el futuro*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Daling, P. y Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. Cap 10. En K. Leithwood (2000), *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press.
- Dibella, A. J., Nevis, E. C. y Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361-379.
- Dixon, N. M. (1994). The organizational learning cycle. How we can learn collectively. Londres, Nueva Cork: McGraw-Hill. Trad. al cast.: Nancy M. Dixon (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. The dopts of educational reform*. Londres: The Falmer.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para 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 y Otros (Coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *En III Congreso Interuniversitario sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de Univ. De Deusto. 73-135.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad mejorando las instituciones educativas. *En IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de Univ. De Deusto. 77-127.
- Gairín, J. y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

- Gairín, J., Armengol, C. y Goikoetxea, J. (2006). Desarrollo organizacional, desarrollo curricular, y resultados escolares. En J. L. San Fabian (Eds), *IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de Universidad.
- Gairín, J., Armengol, C., Delgado, L. y Martín Bris, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid: CIDE.
- Goikoetxea, J. (2000). La función de apoyo interno en la organización escolar y su relación con la capacidad interna de desarrollo de los centros. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 4(2), 49-60.
- Goikoetxea, J. (2001). La capacidad interna de desarrollo en organizaciones educativas. Algunas configuraciones. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 19-32.
- Goikoetxea, J. (2005). *Desarrollo organizativo, calidad curricular y resultados de los centros y de los alumnos*. Documento científico técnico restringido. Diseño Proyecto de Investigación realizado conjuntamente por equipo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y por equipo EDO de investigación del Departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad autónoma de Barcelona (UAB). Período 2005-06.
- Goikoetxea, J. (2006). Cómo medir el desarrollo organizativo. Un instrumento. En J. L. San Fabian, y Otros (Eds), *IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Oviedo: Ed. Universidad de Oviedo.
- Goikoetxea, J. y Darretxe, L. (2006). Formación y Aprendizaje Organizativo. Informe cualitativo de centro. *Documento interno*, 41-52.
- 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](http://www.gestiondecentros.com) , 51 pgs.
- Goicoechea, J. y Vizkarra, M. T. (2007). *Los retos de la investigación educativa y la formación profesionalizadora en los estudios de magisterio*. Bilbao: Idazkide.
- Hoeben, W. (1994). Curriculum evaluation and educational productivity. *Studies in Educational Evaluation*. 20(4), 447-502.
- Hoeben, W. (1998). *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discussion*. Groningen: Institute for Educational Research. University of Groningen.
- Hopkins, D., Ainscow, M., Fielding, M., Southworth, G. y West, M. (1996). Papers presented at a Symposium on “*School improvement and school effectiveness: Towards a new synthesis*”. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva York.

- Hopkins, D. (1996). *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos*. En *II Congreso Internacional sobre Dirección de centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. 377-402.
- Hopkins, D., Harris, A. y Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management* 17(3), 401-411.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and literature. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- INECSE (2004). *Aprender para el mundo del mañana. Resumen de resultados PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- INECSE (2004). *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid: Irwin.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Martín, M. (coord.) (1999). *Clima de trabajo y participación*. Madrid: Servicios Universidad de Alcalá.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Noer, D. (1997). *El cambio en las organizaciones*. México: Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: Firsts results from PISA 2000*. París: Author.
- OCDE (2003). *Learnig for Tomorrow's World*. Firs results from PISA 2003.
- Postiglione, R. M. y Melchiori, R. (2000). School Effectiveness, School Improvement, currículo theory and behavioral theory: linking theoretical traditions. En G. Reezigt (Ed.), *Effective School Improvement: First theoretical workshop. Contributions from relevant theoretical traditions* (pp. 15-30). Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Reynolds, D., Bollen, D., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Robins, St. (1996). *Comportamiento organizacional*. México: México Prentice-Hall. Hispanoamericana.

- 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. Goicoechea Piédrola y M. T. Vizcarra Morales (Eds), *Op. Cit.* (pp. 188-197).
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (1996). *School Improvement: What can pupils tells us?* London: David Fulton Publishers.
- Silins, H. y Mulford, H. (2002). *Leadership and School Results*. En K. Leithwood y P. H. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of educational Leadership and Administration* (pp. 561-605). Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press. Tradal cast.: Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tellería, B., Goikoetxea, J. y Cordovilla, C. (2006). Estudio de la interacción centro escolar-familias en un marco de desarrollo organizacional y de mejora de los resultados educativos del alumnado. En J. Goicoechea y M. T. Vizcarra (Eds.), *Op. Cit.* (pp. 173-187).
- Van de Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- Voogt, J. C., Lagerweig, N. A. J. y Louis, K. S. (1998). *School development and organizational learnig: Toward and integrative theory*. En K. Leithwood y K. Louis (Eds), *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets & Zeitlinger.
- West, M. y Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the Annual meeting of the AERA. Nueva York.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at school. A sense of belonging and participation*. Results from Pisa 2000. OECD.

Joaquín Gairín es Catedrático del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) y de diversas investigaciones nacionales e internacionales que tienen como objetivo la mejora y el desarrollo de las organizaciones. Es además consultor nacional e internacional en materia educativa. Dirige entre otras las colecciones Compromiso con la Educación de la editorial Praxis y Colección Síntesis Educación de la editorial Síntesis. Entre sus textos publicados destacamos. La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?; European Hanbook of Human Rights Education in Technical Education and Vocational Training y La Organización Escolar contexto y texto de actuación.

Javier Goikoetxea es profesor Catedrático de Escuela Universitaria de la UPV-EHU, ha trabajado en diversos proyectos de investigación sobre Organización Escolar de la UPV-EHU y a nivel nacional.. Actualmente trabaja en la investigación del desarrollo organizacional de los centros educativos y su relación con resultados escolares amplios (vg: sentimientos de pertenencia, implicación, participación de los alumnos y de sus familias etc.,) en coordinación con el grupo EDO (educación y desarrollo organizacional) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gairín, Armengol).

Fecha de recepción: 3/05/2008

Fecha de aceptación: 18/10/2008

