

DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO ORGANIZACIONAL Y CURRICULAR DE DIFERENTES TIPOS DE CENTRO Y ETAPAS EDUCATIVAS

Description of the organizational and curricular development of different types of centres and educational stages

Javier Goikoetxea Piérola.

Universidad del País Vasco. UPV-EHU.

Resumen

Esta aportación sintetiza el estudio que están desarrollando profesores del Área de Didáctica y Organización escolar de la UPV y de la UAB (2005-06). Su contenido aborda las relaciones entre los estadios de desarrollo organizativo y curricular y los resultados escolares. Los primeros datos sugieren que hay una mayor cohesión y coherencia en los centros pequeños, de titularidad pública y de un solo modelo lingüístico. Curiosamente, esta aparente identidad común se apoya más en la estructura participativa y en los sistemas de aprendizaje organizacional y no tanto en la cultura institucional y la cultura colaborativa. Estas últimas dependen más del tamaño del centro y del modelo lingüístico que de la titularidad. Llama la atención que el liderazgo transformacional se vincula más a la titularidad pública y a los centros de secundaria, no relacionándose significativamente con el tamaño del centro, el modelo lingüístico o los años vinculados al ejercicio de cargos.

Palabras Clave: *Desarrollo organizativo. Desarrollo Curricular. Centros Educativos. Resultados Escolares.*

Abstract

This contribution synthesizes the study that there are developing teachers of the Area of Didactics and school Organization of the UPV and of the UAB (2005-06). His content approaches the relations between the stadiums of organizational development and curricular and the school results. The first information suggests that there is a major cohesion and coherence in the small centres, of public ownership and of an alone linguistic model. Curiously, this apparent common identity rests more on the participative structure and on the systems of learning organizational and not so much on the institutional culture and the collaborative culture. The above mentioned depend more of the size of the centre and of the linguistic model that of the ownership. The attention calls that the leadership transformational links itself more to the public ownership and to the centres of secondary, not relating significantly to the size of the centre, the linguistic model or the years linked to the exercise of charges.

Key words: *School centre's Organizational and curricular development stages and student's outcomes.*

Correspondencia: Javier Goikoetxea Piérola. E.U. de Magisterio. Universidad del País Vasco. Campus Universitario de Alava. 01066 Vitoria-Gasteiz. E-mail: javier.goikoetxea@ehu.es

Introducción

Son abundantes los estudios que se han hecho y realizan sobre los resultados escolares. Algunos de ellos se relacionan con variables contextuales (realidades socio-cultural y económica, inversiones, vulnerabilidad, inversiones,...) o personales (desarrollo de los procesos de movilización, características psicológicas, historial escolar,...), pero son pocos los que tienen que ver con la vida interna de la escuela. Salvando algunas relaciones que destacan en los estudios sobre eficacia, eficiencia y calidad educativa, relacionados con la planificación escolar, el liderazgo, las relaciones o las expectativas (Gairín, 1996), no conocemos intentos definitivos de relacionar los estudios organizativos y curriculares, entendidos como constructores globales que identifican una determinada situación, con los rendimientos escolares.

La idea de caracterizar las organizaciones como realidades complejas cuyos elementos interactúan de manera diferenciada según contexto y contenido, es relativamente nueva y en proceso de desarrollo. Por ello, no es de extrañar que centrados en su delimitación no se hayan abordado las relaciones que existan o puedan derivarse tanto de la descripción de la realidad como del análisis de su funcionamiento.

La presente aportación sintetiza el estudio que conjuntamente están desarrollando profesores del Área de Didáctica y Organización escolar de las universidades del País Vasco y Autónoma de Barcelona. Su contenido aborda las relaciones entre los estadios de desarrollo organizativo y curricular y los resultados escolares, limitando las interpretaciones a la naturaleza y extensión que en el propio estudio se da a los constructos que se vinculan.

¿Cómo hacer planificación estratégica del desarrollo organizacional y profesional sin reconocer o diagnosticar previamente el estado dinámico-evolutivo de la organización?; ¿Cómo entender los actuales resultados escolares y del alumnado sin tener una visión “interna” de la organización, más allá de los factores descriptivos y explicativos relacionados con el nivel macro-social (inversión en educación, nivel socio-económico y cultural de las familias,...) o el meso-social (misma región geográfica e incluso misma zona o barrio). Y sobre todo, ¿cómo diseñar y desarrollar programas de formación y mejora educativa que consideren la interrelación entre ambas perspectivas: los procesos organizacionales y curriculares de partida (ligado a la cultura organizativa establecida) y los resultados actuales de los centros y de los alumnos (entendidos tanto en sentido amplio – logros y desarrollos – como en sentido estricto los rendimientos de los alumnos)?.

Es necesario volver a retomar estos problemas y darles soluciones adecuadas en una coyuntura sociopolítica internacional donde, desde la preocupación de los Estados por el control y homogeneización de sus servicios educativos, se vuelven a poner de moda los grandes estudios comparativos sobre rendimientos del alumnado. (PISA 2003, TIMSS 2003 etc.,) basados en nuevos sistemas de evaluación. Si bien estas aportaciones pueden servir, desde las teorías de la Elección Pública, a las Administraciones educativas para “legitimar” sus políticas educativas actuales o para introducir correcciones en las mismas a nivel “macro” (tratando de ajustar el sistema social productivo y el sistema educativo nacional o posibilitando programas

específicos dirigidos a escuelas vulnerables, por ejemplo), tienen escasa utilidad para orientar el desarrollo organizativo y curricular de los centros a nivel “meso” (institucional u organizativo). Es más, pueden, por la imposición de nuevos sistemas de evaluación (por ejemplo la evaluación basada en competencias) “exportados” de otros contextos como los productivos, presionar hacia un cambio “descontextualizado” en las prácticas curriculares de aula y de los profesores individuales al no tomar en consideración las particularidades de las prácticas organizativas y curriculares (la cultura organizativa) de cada centro. Como a menudo se ha dicho: “en educación no existen los atajos”.

Hay un cierto acuerdo en asumir actualmente y de forma general la idea de que el desarrollo organizacional y la mejora escolar se basan en la articulación coherente de sus tres componentes básicos: el desarrollo organizacional, el desarrollo curricular y los resultados escolares y de los alumnos. Cualquier propuesta o “medida” (política) educativa que se inspire en uno sólo de sus aspectos o dé más peso a uno de ellos tiene una alta probabilidad de fracaso relativo como podría fácilmente deducirse, por ejemplo, del nivel de cambio que han producido propuestas dirigidas sólo al cambio curricular (léase la promoción de los Proyectos Curriculares) o el cambio organizativo (por ejemplo, la promoción de planes estratégicos o programas de auto evaluación institucional. Y es que nuevamente se pone en evidencia que la realidad escolar es algo más que la suma de elementos aislados, al mismo tiempo que evidencia la necesidad de vincular realidades organizativas y curriculares de una misma moneda y de analizar sus interrelaciones en función de los procesos y productos que los centros educativos promueven. El estudio que presentamos (Goikoetxea, 2005) se sitúa dentro del marco anterior y trata de dar una primera respuesta al problema planteado y a la interpretación que puede hacerse de la proliferación de estudios e instituciones que centran sólo su atención en la medición de los resultados escolares.

Marco Teórico

Históricamente, el panorama descrito, no siempre ha sido así. Los estudios sobre el desarrollo organizacional y el desarrollo general de los centros educativos han avanzado mucho en la comprensión de la complejidad de los procesos de desarrollo y de cambio institucional (Voogt, Lagerweij y Louis 1998: 248; Fullan, 1993: 19-41; Van de Ven y Poole, 1995; Bolívar, 1999) y en la utilización de las teorías de los estadios o de las etapas evolutivas para describir los niveles de desarrollo organizacional de cada centro (Hopkins, 1996; Hopkins, Harris, and Jackson, 1997; Gairín, 1996, 1998, 1999, 2004; Dibbon, 2000). Lo mismo pasa con el aprendizaje organizacional (Dalin y Rolff, 1993; Dibbon, 2000). Sin embargo, tradicionalmente los estudios sobre desarrollo organizacional y sobre mejora escolar han descuidado el control de sus efectos sobre los resultados escolares y los rendimientos del alumnado.

Hopkins, (1996) ha llegado a relacionar el grado de desarrollo de los centros y su grado de eficacia en el logro y mantenimiento de resultados escolares y académicos satisfactorios estableciendo cierta tipología de centros y las estrategias

de formación y asesoramiento más adecuadas a cada uno de ellos. Sin embargo, no se ha establecido todavía la relación clara entre niveles de desarrollo organizacional de los centros educativos y los resultados académicos de sus alumnos y alumnas.

Por su parte, los estudios sobre Eficacia Escolar han relacionado específicamente la práctica curricular a nivel de aula con los resultados de los alumnos y las alumnas pero han reducido las variables curriculares de centro a la mínima expresión, a aquellas variables que se relacionan o condicionan directamente los factores a nivel de aula: la cualidad de la instrucción, el tiempo, y la oportunidad de aprendizaje en el nivel de aula (Creemers, 1994).

Creemers (1994) diferencia a nivel de centro entre “factores relacionados con aspectos educativos” y “factores relacionados con aspectos organizativos” que condicionan la calidad de la instrucción. El cuadro 1 recoge lo que señala.

Entre los factores de centro “relacionados con aspectos educativos” señala:

- 1) Las reglas y acuerdos generales sobre la instrucción en el aula: materiales curriculares, formas de agrupamiento y conducta del profesor, y la consistencia entre ellos.
- 2) Presencia de una política de evaluación y de un sistema de chequeo del logro de los escolares a nivel de centro para prevenir los problemas de aprendizaje y corregirlos tempranamente, tales como: evaluaciones regulares, enseñanza de corrección de errores, ayuda y asesoramiento a los estudiantes, y asistencia para el trabajo realizado en casa.

Entre los factores de centro apuntan:

- 1) Presencia de una política escolar que favorezca la supervisión y la observación entre profesores, jefes de departamento y directores (liderazgo escolar) y una política que permita corregir y formar a los profesores que no alcancen los estándares escolares.
- 2) Presencia de una cultura escolar que promueva y apoye la efectividad.

Los factores de centro que condicionan el “Tiempo de aprendizaje” son:

- 1) Desarrollo y planificación de un horario por asignaturas y temas.
- 2) Reglas y acuerdos sobre el “uso del tiempo” que incluyen: política del centro en relación con las tareas para casa, el absentismo escolar, y la anulación de clases
- 3) Mantenimiento de una atmósfera ordenada y tranquila en el centro.

Los factores de centro que condicionan la “oportunidad de aprendizaje” son:

- 1) Desarrollo y disposición de un currículum de centro, un plan de trabajo y un plan de actividades.
- 2) Consenso sobre la “misión” del centro.
- 3) Reglas y acuerdos generales sobre cómo proceder y hacer un seguimiento del currículum, especialmente en cuanto a criterios de cuándo permitir el

traslado de un alumno de una clase a otra y de un nivel a otro (criterios de promoción).

Como se ve, el modelo de Creemers (1994), y en general la investigación sobre Eficacia Escolar, implica una visión demasiado restringida del currículum a nivel de centro, limitada básicamente a aspectos cuantitativos (facilitación de tiempos y condiciones) y de coordinación (elaboración de criterios comunes de promoción y de elaboración de objetivos) que, siendo importantes, no recogen los aspectos sustantivos del currículum a nivel de centro (por ejemplo: formas de agrupamiento, metodologías, organización de los contenidos, visión de la función social del currículum, estrategias de inclusión, formas de favorecer el aprendizaje autónomo y la autoevaluación, formas de participación de los alumnos en las decisiones curriculares de aula, etc.,).

Tampoco la investigación sobre Eficacia Escolar ha tenido en cuenta los aspectos dinámicos de las instituciones escolares como pueden ser: los aspectos de la mejora curricular y del desarrollo organizacional e institucional.

Las dos afirmaciones anteriores reflejan, ni más ni menos, la tradicional separación que ha existido entre los diversos campos de investigación educativa: la investigación sobre organización y desarrollo organizacional ha ido separada de la investigación de la eficacia escolar. Recientemente, estamos asistiendo a la configuración de un nuevo enfoque que trata de reunir las tradiciones de la mejora escolar y de la eficacia en un nuevo modelo teórico, el modelo de Mejora de la Eficacia escolar (modelo ESI, Efficacy School Improvement) (Reynolds,1993; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds et al, 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Finf,1996; Thrupp, 1999) que refleja las aspiraciones de superación de las antiguas limitaciones en la investigación. En este estudio se aspira a dar otro paso en esta línea tratando de integrar la investigación sobre desarrollo organizacional, más amplia que la tradición de mejora o innovación escolar, dentro del nuevo enfoque de mejora de la eficacia escolar.

Los estudios actuales sobre liderazgo y aprendizaje organizacional (Leithwood,2000; Silins y Mulford, 2002) 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. El presente estudio trata, asimismo, de relacionar la categoría “desarrollo organizacional”, más amplia que la del “aprendizaje organizacional”, con esas mismas variables dependientes: rendimientos escolares y rendimientos académicos y no académicos de los alumnos.

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 (Muñoz-Repiso, Murillo, 2003), tratando realizar aportaciones de carácter empírico y teórico que contribuyan a su enriquecimiento. En concreto, 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.

Metodología

El primer Objetivo General de identificar las relaciones entre el Nivel de Desarrollo de los centros educativos (organizacional y curricular) y los resultados escolares. La investigación sobre Escuelas eficaces ha establecido relaciones claras entre diversos factores o rasgos organizacionales aislados, especialmente del nivel de aula y 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. Esta Idea se recoge en el gráfico 1 donde se describen las variables independiente y dependiente del estudio y sus relaciones. Aunque las variables independientes pueden vincularse directamente a la variable dependiente, también se trata de establecer el efecto de sus interrelaciones sobre la misma.

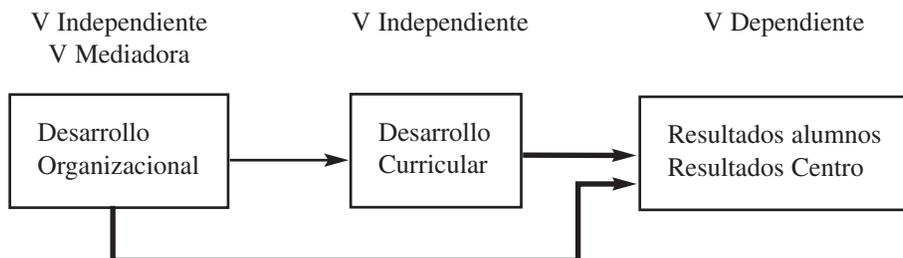


Gráfico 1: Desarrollo de la organización y resultados escolares

El estudio supone que la variable de proceso denominado “Nivel de desarrollo organizacional” se comportará como una Variable mediadora; esto es, que tiene efectos directos sobre las otras dos variables de proceso, (la planificación o diseño curricular de centro y su grado de puesta en práctica en las aulas) y efectos indirectos, a través de estas, en las variables producto (“resultados de los alumnos” y “resultados escolares o de centro”).

Hasta ahora, la mayor parte de la varianza de los rendimientos escolares ha sido explicada por la conducta del profesor en el aula (véanse los estudios. Escuelas Eficaces) y en un segundo nivel por la calidad interna y coherencia del Diseño Curricular del centro, además de dos factores generales: Tiempo de uso y Oportunidades de aprendizaje en el nivel de centro y de aula (Creemers, 1994).

Este estudio hipotetiza que la parte de varianza no explicada por esos cuatro factores señalados (conducta del profesor en el aula y calidad del currículum diseñado, Tiempo de Uso y Oportunidad de Aprendizaje) puede explicarse por el Desarrollo Organizacional de los centros.

El segundo Objetivo General del Estudio busca relacionar el desarrollo organizacional de los centros con los resultados no académicos del alumnado.

La participación de los estudiantes y su implicación en el centro son, a la vez, dos medidas directas e indirectas de variables educativamente significativas. Hay evidencia de que son dos predictores fiables de la retención en la escuela, que es una meta explícita de la actual reestructuración escolar (Leithwood y Jantzi, 1998;

Finn,1989) y parece afectar al mantenimiento de un Autoconcepto Académico positivo, que es en sí mismo una meta educativa deseable (Craven et al., 1997). En el Proyecto LOLSO (Silins y Mulford 2002) relacionan estos tres resultados no académicos (participación, implicación y autoconcepto académico) con resultados académicos: retención y logros académicos de los estudiantes (ver Gráfico 2).

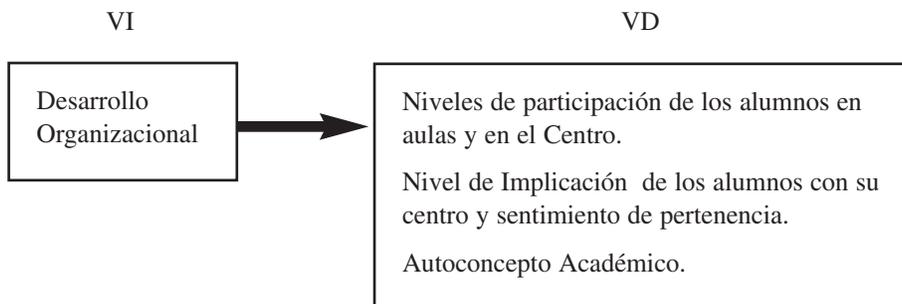


Gráfico 2: Desarrollo organizacional y efectos sobre los estudiantes

1. Hacia una delimitación conceptual

A nadie se le escapa la complejidad de la definición operativa de las dos variables de proceso citadas anteriormente.

En el caso de la definición operativa de la variable “desarrollo organizacional” del centro, contamos con la identificación de las posibles etapas del desarrollo de los centros identificadas por varios autores (Hopkins,1996;Hopkins, Harris, and Jackson, 1997; Gairín, 1996,1998,1999,2004) y su descripción operativa. En este estudio definimos el desarrollo organizativo (Hopkins,D.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.

En cuanto a la operacionalización del Desarrollo Curricular, disponemos como referencia el modelo de eficacia de Creemers (1994) y la propuesta Hoeben,W. (1994,1998), que puede reconocerse como una teoría que integra los requisitos de calidad del currículum junto con los parámetros de eficacia ya que, además de las variables de tiempo y oportunidad, la calidad de la instrucción también determina los resultados educativos en este modelo. Son así tres los componentes de la calidad de instrucción: a) el currículum, b) los procedimientos de agrupamiento y c) el comportamiento del profesor.

Naturalmente, el modelo de Creemers, en su nivel de análisis de la práctica del profesor en la clase, y en algunas dimensiones a nivel de centro, ha sido complementado con las aportaciones de otros investigadores del currículum (Ainscow,M. 2001; Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, A; Earl, L. y Ryan, J.,1998; Postiglione y Melchiori.,2000; Rudduck, J.;Chaplain, R. y Wallace, G.1996, etc.,)

La primera aproximación a las variables mencionadas se ha desarrollado a

través de la operativización en dos instrumentos (en formato de cuestionarios). Ambos cuestionarios son objeto de presentación en sendas comunicaciones en este Congreso (Goikoetxea, 2006; Aristizabal, y Otros, 2006).

En cuanto a la variable dependiente “Resultados escolares y del alumnado” se recurre a dos fuentes básicas que pueden ayudar a una operacioanalización : a) las aportaciones del movimiento de eficacia escolar sobre el concepto de “rendimiento escolar” y b) la elaboración amplia del concepto de resultados de la mejora escolar (West y Hopkins,1996). Se comparte, por tanto, una visión amplia de los resultados escolares y de los alumnos.

Siendo también amplio el marco interpretativo referido a resultados, se recurre, asimismo, a dos instrumentos concretos para medir los resultados académicos de los alumnos: 1) las Pruebas diseñadas por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA, Marchessi, y Martín, 2003, etc.,) a aplicar en los niveles de 2º y 4º de Secundaria Obligatoria. 2) y las Pruebas de la Consellería de Educación de Cataluña (2004) a aplicar en 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de Secundaria.

Para medir la variable dependiente de resultados no académicos (participación, sentimiento de pertenencia y autoconcepto académico) se ha utilizado el cuestionario de Leithwood y Jantzi (1998) basado en el de Finn (1989).

También se ha diseñado un cuestionario para medir la participación de las familias con el centro (proceso) y su grado de satisfacción con la información y comunicación recibida (resultado) que es objeto de una tercera comunicación en este mismo Congreso (Tellería B. y Otros, 2006).

2. Metodología de la Investigación

El diseño del estudio puede calificarse de mixto (cualitativo-cuantitativo). Por una parte aplica las técnicas de la entrevista individual y colectiva, los grupos de discusión, la observación y el análisis documental para el análisis de los procesos organizativos y curriculares. Y por otra aplica 3 Cuestionarios Generales (de Desarrollo Organizativo, Desarrollo Curricular de Centro y Desarrollo Curricular de aula) ya mencionados a los claustros de los centros educativos de la Muestra (8 en el País Vasco y otros 8 en Cataluña) y 2 Cuestionarios específicos de Participación e implicación de las familias y de los alumnos. Sus resultados se relacionarán estadísticamente con los resultados de los alumnos de 4º y 6º de Primaria y 2º y 4º de ESO medidos por pruebas específicas (Pruebas de Competencias de la Cataluña y pruebas del Instituto de Desarrollo Educativo y Asesoramiento IDEA).

3. Muestra

La Muestra es una muestra de casos significativa compuesta por 8 centros educativos (4 Centros de Secundaria Obligatoria y 4 Centros de Primaria) por comunidad autónoma de tamaño parecido en cuanto al número de profesores y de alumnos que atiende. 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.

La razón última de escoger 4 centros de Primaria y 4 centros de Secundaria Obligatoria en cada Comunidad Autónoma y de no incluir centros con Primaria y Secundaria Obligatoria ha sido que estos últimos tienden a suavizar mucho la transición de Primaria a Secundaria y no permiten identificar las profundas diferencias que creemos se dan entre los centros de Primaria y de ESO.

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. Creemos que esos dos cursos (2º y 4º) pueden ser muy significativos y aportar información relevante sobre algunos de los factores que caracterizan a esta etapa.

3.4. El desarrollo del estudio

La planificación del estudio, construcción de instrumentos y contactos con los centros se desarrolló en la segunda parte del curso escolar 2004-2005; el estudio de campo se realizó durante el curso 2005-2006. La intervención en los centros ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio de campo y devolución de los resultados.

Realizado el trabajo de campo, se están introduciendo los datos y tratando de establecer relaciones estadísticas entre las diferentes variables analizadas. Más concretamente, se pretende:

- Identificar las relaciones entre desarrollo organizativo y desarrollo curricular de los centros y los resultados académicos del alumnado.
- Establecer la relación estadística entre desarrollo organizativo de los centros y los resultados académicos del alumnado.
- Relacionar el desarrollo organizativo de los centros y los niveles de participación e implicación del alumnado y el sentimiento de pertenencia a sus centros (resultados no académicos de los alumnos).
- Relacionar el desarrollo organizativo de los centros, los niveles de participación de las familias y los niveles de satisfacción con la información recibida y comunicación establecida por parte del centro.
- Debatir a partir de los resultados e informaciones cualitativas posibles relaciones.

- Sentar las bases instrumentales y empíricas para el diseño posterior de un estudio más amplio y coordinado entre los dos equipos participantes (UPV-UAB).

4. Los primeros resultados

Los datos hasta julio de 2006 que se presentan a continuación son un primer esbozo de los resultados obtenidos a partir de la explotación estadística de la información obtenida del vaciado de los cuestionarios (Desarrollo Organizacional –DO-, Desarrollo Curricular de Centro –DCC-, Desarrollo Curricular de Aula –DCA-) que respondió el profesorado. El total de cuestionarios válidos fue de 306.

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. Centrándonos en los aspectos más ligados a la docencia, el profesorado utiliza mayoritariamente el aula ordinaria para la realización de sus clases, concretamente en un 52,3% de los casos, frente al 47,7% que utiliza espacios distintos para impartir docencia; también un 65,1% utiliza espacios diferentes de forma ocasional.

El análisis de frecuencias de los ítems del cuestionario de DO, una vez agrupados en torno a las dimensiones existentes, permite conocer las puntuaciones medias para cada una de las categorías consideradas en el cuadro 1.

Dimensiones	N	Media	Desv. típ.
Historia Institucional	211	2,6607	,37710
Cultura Institucional	192	2,4768	,30169
Liderazgo transformacional	180	2,9929	,42034
Cultura colaborativa	194	2,7281	,39011
Misión/Visión	249	2,8683	,44030
Estructura participativa	202	2,6605	,39183
Aprendizaje organizativo	172	2,6815	,29972
Puntuación total DO	97	2,7174	,26781

Cuadro 1: Resumen de dimensiones de Desarrollo Organizacional

A pesar de que la mayoría de las puntuaciones son relativamente parecidas y próximas a la media global (2,71), debemos destacar el máximo y el mínimo que son, respectivamente, Liderazgo Transformacional (2,99), Misión/Visión (2,8683) y Cultura Institucional (2,47).

El cuadro 2 presenta las medias de las agrupaciones realizadas respecto de las dimensiones analizadas pertenecientes al cuestionario de Desarrollo Curricular de Centro.

En este caso podemos observar también como todas las puntuaciones giran también alrededor de la media y únicamente destacamos el máximo y el mínimo por ser los más remarcables: Factores Educativos (2,72) y Condicionantes formales que determinan la práctica curricular (2,87).

Dimensiones	N	Media	Desv. típ.
Factores educativos	153	2,7252	,26393
Factores organizativos	121	2,8254	,31433
Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje	174	2,7783	,27084
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje	111	2,7438	,29366
Condicionantes formales que determinan la practica curricular	166	2,8755	,35782
Puntuación total DCC	62	2,7980	,23750

Cuadro 2: Resumen de dimensiones de Desarrollo Curricular de Centro

Finalmente, el cuadro 3 muestra las medias de las manifestaciones que conforman el último cuestionario, de Desarrollo Curricular a nivel de Aula. En este caso destaca como puntuación más alta, no sólo en este apartado, sino en todo el cuestionario, la obtenida por la dimensión Currículo, que alcanza una puntuación de (3,09).

Dimensiones	N	Media	Desv. típ.
Currículo	231	3,0978	,35011
Formas de agrupamiento del alumnado	231	2,7468	,38376
Conducta del profesorado	103	2,8799	,25100
Tareas de aprendizaje en el aula	232	2,7414	,30581
Patrones de interacción en el aula	138	2,7062	,24721
DCA total	77	2,8414	,24766

Cuadro 3: Resumen dimensiones de Desarrollo Curricular en el Aula.

Por lo que se refiere al análisis estadístico inferencial, describimos a continuación las diferencias que se producen en las dimensiones anteriores considerando las distintas variables o factores condicionantes identificadas: titularidad del centro, etapa educativa, tamaño del centro, modelo lingüístico, ejercicio de cargo académico, antigüedad en el centro, años de docencia. Para cada una de las variables presentamos una tabla resumen que se corresponde con cada uno de los cuestionarios. Cabe puntualizar que sólo presentamos aquellas puntuaciones que presentan diferencias significativas una vez realizada la correspondiente prueba estadística.

A. TITULARIDAD DEL CENTRO

Podemos observar en el cuadro 4 cómo, mayoritariamente, son los centros públicos los que obtienen las medias mayores que los centros privados en las dimensiones de historia institucional, liderazgo transformacional, estructura participativa y aprendizaje organizativo. No aparecen diferencias significativas en las dimensiones de: cultura institucional, cultura colaborativa y Misión/Visión.

En lo referente al cuestionario de DCC, no se presentaron diferencias significativas. Sin embargo, a nivel de aula, tal y como apreciamos en el cuadro 5, las dimensiones que presentan diferencias son: currículo y tareas de aprendizaje en el aula; no las hay en dimensiones como: formas de agrupamiento, conducta del profesorado y patrones de interacción en el aula.

Desarrollo organizacional	Tipo de centro	N	Media	Desviación típ.
Historia institucional	Público	156	2,7051	,37705
	Concertado	55	2,5345	,35078
Liderazgo transformacional	Público	141	3,0413	,38745
	Concertado	39	2,8182	,48912
Estructura participativa	Público	152	2,6963	,39455
	Concertado	50	2,5517	,36611
Aprendizaje organizativo	Público	128	2,7333	,28564
	Concertado	44	2,5308	,29163

Cuadro 4: Medias inferenciales en DO tomando como factor el tipo de centro.

Desarrollo curricular en el aula	Titularidad del centro	N	Media	Desviación típ.
Currículo	Público	182	3,0802	,36053
	Concertado	49	3,1633	,30278
Tareas de aprendizaje en el aula	Público	185	2,7611	,32671
	Concertado	47	2,6638	,18700

Cuadro 5: Medias inferenciales en DCA tomando como a factor la titularidad del centro.

B. ETAPA EDUCATIVA

En este apartado se presentan las diferencias que se producen tomando como variable la “Etapa Educativa”, a través de la cual discernimos entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria.

La valoración global realizada por el profesorado sobre el Desarrollo Organizacional, tomando como variable independiente la Etapa Educativa del centro (cuadro 6), obtiene una puntuación que no presentó diferencias significativas. Sin

embargo, analizando las diferentes dimensiones por separado, encontramos diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en Historia Institucional, que no se muestra en el cuadro. En este caso podemos observar cómo son los centros de Primaria los que presentan medias superiores en casi todas las dimensiones, excepto en liderazgo transformacional, dónde los centros de Secundaria toman el protagonismo.

Desarrollo organizacional	Etapas educativas	N	Media	Desviación típ.
Cultura Institucional	Primaria	99	2,5803	,30752
	Secundaria	93	2,3666	,25377
Liderazgo transformacional	Primaria	95	2,9388	,39835
	Secundaria	85	3,0535	,43808
Cultura Colaborativa	Primaria	99	2,8359	,40026
	Secundaria	95	2,6158	,34708
Misión/visión	Primaria	136	2,9338	,44225
	Secundaria	113	2,7894	,42665
Estructura participativa	Primaria	105	2,7571	,39055
	Secundaria	97	2,5558	,36735
Aprendizaje organizativo	Primaria	83	2,7324	,31032
	Secundaria	89	2,6340	,28303

Cuadro 6: Medias inferenciales en DO tomando como factor la etapa educativa.

Si analizamos las diferencias que se producen entre los centros que imparten diferente etapa educativa, tomando como punto de partida las dimensiones correspondientes a Desarrollo Curricular de Centro (cuadro 7), podemos apreciar que se producen diferencias significativas a nivel global, situando a los centros de secundaria un punto y medio por encima de los de primaria. Las dimensiones en las cuales se presentan diferencias significativas son Factores Organizativos, Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje (FT) y Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje (FA). El resto de dimensiones (factores educativos y condicionantes formales que determinan la práctica curricular) no presentaron diferencias significativas.

Desarrollo Curricular del centro	Etapas educativas	N	Media	Desviación típ.
Factores organizativos	Primaria	52	2,7550	,32112
	Secundaria	69	2,8784	,30063
Factores condicionantes del Tiempo de aprendizaje	Primaria	83	2,8218	,27432
	Secundaria	91	2,7386	,26286
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje	Primaria	57	2,6744	,26548
	Secundaria	54	2,8170	,30637
DCC global	Primaria	28	2,7120	,15956
	Secundaria	34	2,8687	,26834

Cuadro 7: Medias inferenciales en DCC tomando como factor la Etapa Educativa.

Aplicando las pruebas estadísticas correspondientes, a las diferentes dimensiones referidas al desarrollo curricular en el aula, podemos observar que únicamente se producen variaciones significativas en (Formas de agrupamiento del alumnado y tareas de aprendizaje en el aula) ambas a favor de los centros de primaria. No se presentan diferencias significativas en relación al currículo y patrones de interacción en el aula con relación al factor etapa educativa.

Desarrollo Curricular en el aula	Etapas educativas	N	Media	Desviación típ.
Formas de agrupamiento alumnado	Primaria	115	2,8109	,38129
	Secundaria	116	2,6832	,37714
Tareas de aprendizaje en el aula	Primaria	110	2,8109	,33492
	Secundaria	122	2,6787	,26292

Cuadro 8: Medias inferenciales para DCA tomando como factor la Etapa Educativa.

C. TAMAÑO DEL CENTRO

Este apartado lo dedicamos a analizar cuales son las diferencias significativas que aparecen si aplicamos las correspondientes pruebas estadísticas, tomando esta vez como punto de referencia el tamaño del centro.

Podemos constatar que, a nivel global, se produce una diferencia significativa a favor de los centros de una sola línea cuando contemplamos el Desarrollo Organizacional. Además, comprobamos que todas las dimensiones que componen el Desarrollo Organizacional presentan diferencias significativas excepto dos, que son la Cultura Institucional y el Liderazgo Transformacional.

Para las dimensiones que componen el Desarrollo Curricular, tanto a nivel de centro cómo de aula, no se presentan resultados dado que no se obtuvieron

diferencias significativas ni a nivel global, ni para ninguna de las diferentes dimensiones que componen estos dos manifestaciones.

Desarrollo Organizacional	Tamaño del centro	N	Media	Desviación típ.
Historia institucional	1 línea	15	2,8539	,28492
	más de 1 línea	291	2,6667	,35070
Cultura Colaborativa	1 línea	15	3,0577	,37436
	más de 1 línea	291	2,7006	,36928
Misión/visión	1 línea	15	3,0521	,25836
	más de 1 línea	291	2,8432	,42171
Estructura participativa	1 línea	15	2,8364	,31634
	más de 1 línea	291	2,6316	,36777
Aprendizaje organizativo	1 línea	15	3,0077	,27184
	más de 1 línea	291	2,6672	,26787
DO global	1 línea	15	2,9269	,20095
	más de 1 línea	291	2,7099	,28612

Cuadro 9: Medias inferenciales en DO, tomando como factor el tamaño del centro.

D. MODELO LINGÜÍSTICO

“Modelo Lingüístico” Los cuadros 10 y 11 recogen las diferencias significativas que afectan a las diferentes dimensiones analizadas.

En el caso del primer cuestionario (DO), observamos que se presentan diferencias significativas en casi todas las dimensiones que lo componen, destacando el hecho de que los centros que obtienen una mayor puntuación son los que cuentan con un único modelo lingüístico (cuadro 10).

Desarrollo Organizacional	Modelo lingüístico	N	Media
Cultura Institucional	un modelo	242	2,5260
	modelo doble	64	2,3669
Cultura Colaborativa	un modelo	242	2,7498
	modelo doble	64	2,5980
Misión/visión	un modelo	242	2,8877
	modelo doble	64	2,7241
Estructura participativa	un modelo	242	2,6749
	modelo doble	64	2,5160
Aprendizaje organizativo	un modelo	242	2,6980
	modelo doble	64	2,6305
DO global	un modelo	242	2,7394
	modelo doble	64	2,6491

Cuadro 10: Medias inferenciales en DO tomando como factor el Modelo lingüístico.

En el caso de las dimensiones que componen el apartado de Desarrollo Curricular en el Centro, no hemos detectado que existan diferencias significativas al tomar el modelo lingüístico de los centros como factor de análisis.

Y en el caso del último factor (DCA) recuperamos de nuevo la tendencia de DO, siendo los centros de un solo modelo lingüístico los que presentan puntuaciones mayores. Si bien, en el caso de desarrollo curricular en el aula sólo se han presentado diferencias significativas en dos dimensiones, tal y como podemos comprobar en el cuadro 11.

Desarrollo Curricular del aula	Modelo lingüístico	N	Media	Desviación típ.
Formes de agrupamiento del alumnado	un modelo	242	2,7753	,35248
	modelo doble	64	2,6821	,34444
Conducta del profesorado	un modelo	242	2,8921	,20532
	modelo doble	64	2,8311	,21393

Cuadro 11: Medias inferenciales en DCA tomando como factor el modelo lingüístico.

E. EJERCICIO DE CARGOS ACADÉMICO

Tomamos como variable independiente el ejercicio de cargos académicos, el simple hecho de haber ejercido cargos académicos no afecta de forma significativa las puntuaciones obtenidas en el apartado dedicado a desarrollo organizacional.

Tomando como referencia los resultados obtenidos respecto el Desarrollo Curricular de Centro, encontramos que sólo se presentan diferencias significativas en la dimensión CF. Son los docentes que no han ejercido cargos académicos los que puntúan más alta esta dimensión (cuadro 12).

Desarrollo Curricular del centro	Ejercicio de cargos académicos	N	Media	Desviación típ.
Condicionantes formales que determinan la práctica curricular	Sí	127	2,8621	,37836
	No	36	2,9095	,28640

Cuadro 12: Medias inferenciales en DCC tomando como factor el ejercicio de cargos académicos.

Desarrollo Curricular del aula	Ejercicio de cargos académicos	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
DCA global	Sí	53	2,8273	,27158	,03730
	No	21	2,8710	,18377	,04010

Cuadro 13: Medias inferenciales en DCA tomando como factor el ejercicio de cargos académicos.

En el cuadro 13, referente al ejercicio de cargos académicos, resulta curioso observar que, a pesar de que ninguna de las dimensiones presentaba diferencias significativas de forma independiente, a nivel global sí que se presenta diferencias significativas, obteniendo un puntuación mayor los profesores que no han ejercido ningún cargo.

F. ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO

Es importante decir que la información que se ha utilizado para elaborar el análisis estadístico ha sido previamente recodificada respecto la que se obtuvo directamente del cuestionario. Así, se mantuvo la categoría de menos de 5 años de antigüedad, la de 5 a 15 años se corresponde con la unión de las opciones 5-10 años y 10-15 años, finalmente, la variable de más de 15 años aparece fruto de la unión entre la de 15-20 años i más de 20 años.

A nivel global, no se presentaron diferencias significativas cuando hablamos de Desarrollo Organizacional. De todas formas, haciendo un análisis detallado de las diferentes dimensiones que lo componen, observamos que hay 4 que presentan diferencias significativas. En todos los casos se concentra la puntuación máxima en los que tienen una trayectoria de menos de 5 años en el centro, ello nos permite afirmar que se presentan diferencias significativas entre los profesores menos veteranos y el resto.

Desarrollo Organizacional	Antigüedad en el centro	Media
Cultura Institucional	menos de 5	2,5611
	de 5 a 15	2,4260
	más de 15	2,4949
Liderazgo Transformacional	menos de 5	3,0365
	de 5 a 15	2,9769
	más de 15	2,8812
Estructura Participativa	menos de 5	2,7008
	de 5 a 15	2,5966
	más de 15	2,6017
Aprendizaje Organizativo	menos de 5	2,7128
	de 5 a 15	2,6992
	más de 15	2,6143

Cuadro 14: Medias inferenciales en DO tomando como factor la antigüedad en el centro.

Si analizamos cómo influye la antigüedad sobre el desarrollo curricular del centro, desde las diferencias significativas que se establecen, constatamos que únicamente aparece una diferencia significativa en la dimensión que hace referencia a los factores organizativos. En este caso, también son los profesores con menos de 5 años de antigüedad en el centro los que puntúan más alto.

Desarrollo Curricular del centro	Antigüedad en el centro	Media
Factores Organizativos	Menos de 5	2,8611
	de 5 a 15	2,8483
	más de 15	2,8256

Cuadro 15: Medias inferenciales en DCC tomando como factor la antigüedad en el centro.

En el desarrollo curricular en el aula podemos apreciar que, partiendo de la antigüedad que tienen los docentes en su profesión, aparecen diferencias significativas en dos de las dimensiones que componían el apartado. Observando el mismo comportamiento que el los cuestionarios anteriores (cuadro 16)

Desarrollo Curricular del aula	Antigüedad en el centro	Media
Conducta del profesorado	menos de 5	2,8850
	de 5 a 15	2,8803
	más de 15	2,8552
Tareas de aprendizaje en el aula	menos de 5	2,7439
	de 5 a 15	2,6999
	más de 15	2,6966

Cuadro 16: Medias inferenciales para DCA tomando como factor la antigüedad en el centro.

G. AÑOS DE DOCENCIA

Por último, analizamos la influencia que la experiencia docente tiene sobre las dimensiones estudiadas. Es importante puntualizar que en este punto estamos hablando de los años que los docentes llevan ejerciendo su profesión, independientemente del centro dónde lo hayan hecho.

En el apartado dedicado a Desarrollo Organizativo, no apreciamos diferencias significativas entre los diferentes niveles de años de docencia de los docentes, si bien es cierto que los resultados muestran que las puntuaciones disminuyen gradualmente a medida que disminuye la experiencia docente.

En el cuestionario de DCC encontramos una única dimensión que presente diferencias significativas, la referente a condicionantes formales que determinan la práctica curricular. La anormalidad de la distribución de las puntuaciones no nos permite conocer con exactitud cuáles son las categorías en las que las diferencias son significativas, pero si podemos observar que se sigue la tendencia global de ir disminuyendo la puntuación de forma inversamente proporcional al incremento de años de experiencia (cuadro 17).

Desarrollo Curricular del centro	Antigüedad	Media
Condicionantes formales	Menos de 5	2,9228
que determinan la práctica	de 5 a 15	2,8863
curricular	Más de 15	2,8230

Cuadro 17: Medias inferenciales para DCC tomando como factor la antigüedad.

Por la que se refiere al Desarrollo Curricular en el Aula, tampoco observamos diferencias significativas en las diferentes dimensiones, además, la tendencia seguida hasta el momento desaparece, esto es, que la puntuación más alta se encuentra en la categoría intermedia, y no en la más baja.

5. ALGUNOS COMENTARIOS

Los cuadros 18, 19 y 20 resumen las relaciones encontradas entre las valoraciones otorgadas en las dimensiones de DO, DCC y DCA y las variables independientes consideradas. Más concretamente:

- El ejercicio de cargos y los años de docencia no se relacionan con las puntuaciones otorgadas en el cuestionario de DO.
- Hay una relación significativa entre las puntuaciones otorgadas en DO y las variables titularidad, tamaño de centro y modelo lingüístico; también en algunas dimensiones que afectan a la etapa educativa y la antigüedad en el centro educativo. Las mayores puntuaciones se asocian a los profesores de centros públicos, de una sola línea y de un solo modelo lingüístico; también otorgan mayores puntuaciones los profesores de los centros de primaria (a excepción de lo que afecta a la dimensión de Liderazgo transformacional) y los que tienen menos de cinco años de antigüedad en el centro educativo.
- Las dimensiones de DCC no quedan, en general, afectadas por las variables independientes consideradas. De hecho, solo la etapa educativa de los encuestados condiciona las puntuaciones; más concretamente, son los profesores de secundaria quienes puntúan más alto aspectos como Factores organizativos, Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje y Condicionantes formales que determinan la práctica escolar, mientras que los de primaria solo califican con mayores puntuaciones en la dimensión relativa a Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje.
- Puntualmente, hay relaciones significativas que afectan a algunas dimensiones del DCC. Así, el profesorado de menos de cinco años puntúa más alto que sus homónimos de otra antigüedad; también lo hacen los que han ejercido cargos.
- Las dimensiones de DCA quedan afectadas, en aspectos concretos, por algunas de las variables consideradas. A nivel general, los que no han ejercido cargos califican con mayores puntuaciones, que sus homólogos, las dimensiones curriculares analizadas.
- El profesorado encuestado de los centros concertados califica más alto, que

sus homólogos de la escuela pública, los aspectos relacionados con la dimensión “Currículo” y menos los vinculados a la dimensión “Tareas de aprendizaje en el aula”. También, los encuestados de Primaria, frente a los secundaria, califican más alto los aspectos relacionados con “Formas de agrupamiento del alumnado” y “Tareas de aprendizaje en el aula”.

- El modelo lingüístico influye en el DCA, afectando a las dimensiones de “Formas de agrupamiento del alumnado” y “Conducta del profesorado”, calificando más alto el profesorado de un solo modelo lingüístico; también lo hace la antigüedad en el centro respecto a las dimensiones “Conducta del profesorado” y “Tareas de aprendizaje en el aula”, calificando más alto los profesores con menos de 5 años de antigüedad.
- La variable “Años de docencia” no tiene una relación significativa con los diferentes aspectos analizados, excepto con la dimensión de DCC “Condiciones formales que determinan la práctica curricular”. Podemos denotar tendencias en función del aspecto considerado. Así, los encuestados con mayor antigüedad en la docencia valoran más alto las diferentes dimensiones del DO, mientras que lo hacen más bajo respecto al DCC; las valoraciones en DCA dependen de la dimensión considerada.

Dimensiones	Titularidad	Etapa educativa	Tamaño del centro	Modelo lingüístico	Ejercicio de cargos	Antigüedad en el centro	Años de docencia
Historia Institucional	X		X				
Cultura Institucional		X		X		X	
Liderazgo transformacional	X	X				X	
Cultura colaborativa		X	X	X			
Misión/Visión		X	X	X			
Estructura participativa	X	X	X	X		X	
Aprendizaje organizativo	X	X	X	X		X	
Global	X		X	X			

Cuadro 18: Relaciones del Desarrollo Organizacional con variables de identificación.

Dimensiones	Titularidad	Etapas educativa	Tamaño del centro	Modelo lingüístico	Ejercicio de cargos	Antigüedad en el centro	Años de docencia
Factores educativos							
Factores Organizativos		X				X	
Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje		X					
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje		X					
Condicionantes formales que determinan la práctica curricular					X		X
Global							

Cuadro 19: Relaciones del Diseño Curricular de Centro con variables de identificación.

Dimensiones	Titularidad	Etapas educativa	Tamaño del centro	Modelo lingüístico	Ejercicio de cargos	Antigüedad en el centro	Años de docencia
Currículo	X						
Formas de agrupamiento del alumnado		X		X			
Conducta del profesorado				X		X	
Tareas de aprendizaje en el aula	X	X				X	
Global					ΣX		

Cuadro 20: Relaciones del Diseño Curricular de Aula con variables de identificación.

Una revisión de los resultados obtenidos hasta el momento sugiere que hay una mayor cohesión y coherencia en los centros pequeños, de titularidad pública y de un solo modelo lingüístico. Curiosamente, esta aparente identidad común se apoya más en la estructura participativa y en los sistemas de aprendizaje organizacional y no tanto en la cultura institucional y la cultura colaborativa. Estas últimas, dependen más del tamaño del centro y del modelo lingüístico que de la titularidad.

Los datos refuerzan así la idea de la importancia que tiene el tamaño del centro en el desarrollo organizacional, máxime si consideramos que la mayor influencia de la etapa educativa de primaria puede estar mediatizada por su menor tamaño respecto a las dimensiones que suelen tener los centros de secundaria. Por el contrario, la influencia del tamaño del centro en temas de DCC y DCA no existe, lo que ratifica su valor estricto como variable organizativa.

Por otra parte, llama la atención que el liderazgo transformacional se vincula más a la titularidad pública y a los centros de secundaria, no siendo significativa su influencia estadística sobre variables como el tamaño del centro, el modelo lingüístico o los años vinculados al ejercicio de cargos.

La influencia que tiene la etapa educativa en las puntuaciones otorgadas a las diferentes dimensiones de DCC estudiadas ratifica el efecto que tiene una diferente estructura curricular en las valoraciones de los profesores. Si consideramos que sus opiniones son opiniones técnicas y fundamentadas, habremos de concluir que determinadas propuestas curriculares pueden influir sobre los resultados (aspecto a verificar en las relaciones que el estudio debe verificar al relacionar DCC con resultados) escolares a partir de dimensiones como el tiempo de aprendizaje, las oportunidades de aprendizaje o factores organizativos vinculados al desarrollo del currículo.

El hecho de que el profesorado que califica más alto respecto a las “Tareas de aprendizaje en el aula” sea el encuestado de centros de titularidad pública, de primaria, puede estar relacionado con la mayor diversidad que tiene y debe de atender, pero también con una mayor preocupación por el aprendizaje por todos y cada uno de los estudiantes. Por otra parte, el hecho de que los docentes con menos de cinco años puntúen más alto, pudiera deberse tanto a su menor dominio del aula o a una mayor importancia y sensibilidad por el aprendizaje efectivo. En todos los casos, la investigación posterior debe ahondar en las explicaciones reales.

Por último, remarcar la tendencia que tiene el profesorado con más años de docencia a sobrevalorar los aspectos organizativos sobre los curriculares de centro y, al respecto, surgen algunas cuestiones que deberemos de tratar de dilucidar: ¿una menor valoración de lo curricular está relacionada con un mayor dominio sobre sus contenidos y una mayor experiencia sobre la metodología de enseñanza?, ¿la mayor valoración de lo organizativo tiene que ver con el carácter condicionante que tiene en la educación formal o bien con la efectividad que tiene?, ¿el hecho de que las puntuaciones más altas en el caso de DCA se encuentren en la categoría de edad intermedia puede significar que el contexto aula es un espacio muy personal y poco influenciado por las dimensiones curriculares y organizativas de centro?.

Son, pues, algunas conclusiones las que por ahora aporta el estudio, a la vez

que abre las puertas a variados interrogantes que trataremos de resolver próximamente.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aristizabal, P. y Otros (2006). ¿Cómo medir el Desarrollo Curricular del Centro y de Aula?. Un instrumento. *Comunicación presentada en IX CIOIE de Oviedo*. Nov-Dic.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Dalín, P. y Rolff, H.G. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona: Octaedro.
- Dibbon, D. (2000) Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. Cap 10. en Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizativo. En *Rev. Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Delgado, M. 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. Ponencia presentada en *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. 12-15 de Septiembre de 2000. pp. 73-135. Bilbao: ICE de Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad mejorando las instituciones educativas. En *IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. pp. 77-127 Bilbao: ICE de Universidad de Deusto. .
- Generalitat de Catalunya (2004). *Competencies Bàsiques. Educació Primària. Cicle Mitjà. Proves d'avaluació. Guia d'aplicació i correcció*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Servei de Difusió i Publicacions.

- Generalitat de Catalunya (2004). *Competencias Básicas. Educación Secundaria Obligatoria. Primer ciclo. Proves d'Évaluació. Guia d'aplicació i correcció*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Servei de Difusió i Publicacions.
- Goikoetxea J. y Otros (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 del centro escolar. Un instrumento. Comunicación presentada en *IX CIOIE de Oviedo*. Nov-Dic.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hoeben, W.(1994). Currículo evaluation and educational productivity. *Studies in Educational Evaluation*, 20(4), pp.477-502
- Hoeben, W.(Ed.(1998). *Effective School Improvement:state of the art. Contribution to a discusión*. Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- 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. 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.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) (2003). Pruebas de evaluación aplicadas a 2º y 4º de ESO. F.H.Z.F./F.I.C.E. Avenida de Tolosa 70. 20018 Donostia. euskadi@idea.educa.com. Grupo coordinado con Equipo de Marchessi, A. de Univ. Autónoma de Madrid.
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharratt. L.(1998). Conditions Fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*. 34 (2).
- Leithwood, K.(2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press Inc. Stamford, Connecticut.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1995). An Organisational Learning on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation*, 15, 3, pp. 229-252.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R.(1998). Leadership and other conditions wich foster organizational learning in schools. In K.Leithwood & K.S.Louis (Eds.) *Organizational Learning in Schools*, (pp.67-90). The Netherlands:Swets & Zeitlinger.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers.Dordrecht /Boston / London.

- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J. (Coords.) (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Bilbao: Mensajero.
- Pisa 2003. *Primer Informe de evaluación*. Gobierno Vasco: Servicio de Publicaciones. PDF.
- Pisa 2003. *Segundo Informe de evaluación*. Gobierno Vasco: Servicio de publicaciones. PDF.
- 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., 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.; Bollen R.; Creemers, B.; Hopkins, D., Stoll L. y Lagerweij, N.(1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana /Aula XXI.
- Robertson, P. y Sammons, P.(1997). Improving school effectiveness: a project in progress, *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Memphis, Tennessee.
- Rudduck, J. ;Chaplain, R. y Wallace, G.(1996). *School Improvement: What can pupils tell us?*. London: David Fulton Publishers.
- Silins, H. and Mulford, H. (2002). Leadership and School Results. En Leithwood, K. and Hallinger Ph.(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.
- Stoll, L. y Finj, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tellería, B. y Otros (2006). Las relaciones entre el desarrollo organizativo y curricular de los centros y los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as. Comunicación presentada en *IX Congreso CIOIE de Oviedo*. Nov-Dic.
- TIMSS 2003. *Evaluación Internacional de matemáticas y ciencias. Primer informe. 2º de ESO*. Gobierno vasco: Servicio de publicaciones. PDF
- TIMSS 2003: *Evaluación internacional de matemáticas y ciencias. Segundo Informe de resultados. Euskadi: matemáticas*. Gobierno vasco: Servicio publicaciones. PDF.

Trupp, M.(1999). *School making a difference: let's be realistic!. School mix, school effectiveness and the social limits of school reform*. Philadelphia: Open University Press.

Van de Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academic of Managements Review*, 20 (3), 510-540.

Javier Goikoetxea Piérola. Catedrático de Escuela Universitaria de la UPV-EHU, ha trabajado en diversos proyectos de investigación sobre Organización Escolar de la UPV-EHU. Actualmente está desarrollando en colaboración con grupo EDO de Barcelona el Proyecto que se menciona en este trabajo y es miembro del equipo de Investigación del Proyecto I+D (2006) dirigido por Carme Armengol. Tiene varios artículos publicados sobre Organización Escolar.

Fecha de recepción: 12/01/2007

Fecha de aceptación: 21/05/2007