

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Gene V Glass
College of Education
Arizona State University

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 12 Numero 57 Octubre 19, 2004 ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en Centros Educativos

Marcos R. Sarasola

Citation: Sarasola, M. R. (2004, October 19). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(57). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.

Resumen El principal objetivo de esta investigación es aproximarse al conocimiento de la cultura y subcultura en centros educativos. El profesorado, en tanto miembro de una comunidad que aprende, ha de ser consciente de sus supuestos básicos en orden de implementar cambios. La cultura, como metáfora socio-crítica, incluye el clima organizacional y trasciende el nivel de artefactos y valores. Refiere el nivel más profundo de la vida organizacional: el nivel de los supuestos inconscientes construidos y compartidos por sus miembros. La investigación cuantitativa se realizó mediante dos instrumentos: un modelo de cultura descrito por seis elementos (Eficacia Docente, Colaboración / Reconocimiento, Planificación / Visión Compartida, Liderazgo Transformacional, Colegialidad y Desarrollo Profesional) que propone que la cultura es el resultado del desarrollo de cada uno de ellos. Se asume que en diferentes culturas o, en diferentes momentos de la misma cultura, se puede detectar una variación en el grado de desarrollo de dichos elementos.

El segundo instrumento utilizado ayuda a identificar dos estilos culturales: transformacional y transaccional. Esta fase de la investigación se centro en la administración de dos cuestionarios en veinticinco centros educativos y casi ochocientos profesores. Asimismo, se efectuaron dos estudios de caso combinado estrategias de investigación cualitativas y cuantitativas. Finalmente, se efectúan observaciones para la orientación del cambio y la innovación en ambos centros.

Abstract The main goal of this research is to approach to the school's culture and subcultures knowledge. Teachers, as learning communities' members, should be conscious of their basic assumptions in order to accomplish effective change. Culture, as a socio-critical metaphor, includes organizational climate and goes over artefacts and values. It refers to the organizational deeper level of the unconscious assumptions constructed and shared by its members. The quantitative research uses two instruments. A cultural model including six elements (Teacher Efficacy, Teachers as Learners, Collegiality, Mutual Empowerment/Collaboration, Shared visions/School-wide Planning and Transformational Leadership) and proposes that the prevailing culture is the result of the level of development of each individual element. It assumes that in different cultures or at different times in the same culture, there would be a variation in these levels of development. The second scale help to reach two organisational constructs: 'Transformational leadership culture' and 'Transactional leadership culture'. This phase of the investigation centred upon the development and administration of a survey instrument in twenty-five schools and almost eight hundred teachers. That phase of the study is followed by case studies of two schools in which there is a combination of quantitative and qualitative research strategies. Finally, main guidelines are featuring in order to orientate change and innovation for both schools.

Introducción

Se podrían escoger países, comunidades o centros diferentes. Se podrían observar los porcentajes del PIB asignados a educación, o la ratio profesor-alumno o el número de ordenadores, el estado de los edificios o la forma de los pupitres. Se podría comparar el grado de centralización de las administraciones o las reformas realizadas; los programas o la formación del profesorado. Todos aportes muy valiosos y que ayudan a comprender mejor los sistemas educativos y la educación en general. Pero es grande la tentación de suspirar al unísono con Galileo '*E pur, si muove!*'. Porque no menos cierto es que, a pesar de que se pueden detectar muchas diferencias entre países, comunidades y centros, existen claras similitudes: los reclamos insatisfechos de la sociedad a los educadores, el desgaste físico y psicológico del profesorado, el agobio de los directores, la escasez de aprendizajes.

No se trata, como podría inferirse livianamente, de apostar a la confección de alguna mágica receta que procurara centros educativos de calidad. Bastaría con leer las respuestas

que Larry Cuban expone recientemente a la pregunta de por qué es tan difícil que haya buenas escuelas (Cuban, 2003).

Teilhard de Chardin (1965, 1967) introdujo el concepto del *complejo-conciencia*, proponiendo una alternativa más humana y a la vez más trascendente, al de *la supervivencia del más apto* de Darwin. Desde esta perspectiva la evolución se encuentra indisolublemente unida a la conciencia; a un mayor grado de conciencia corresponde una mayor complejidad y viceversa. Esta relación biunívoca supone un estado evolutivo mayor en el ser humano por su mayor conciencia, en relación con el resto de los seres vivos.

¿Supone algo en la educación el estado de conciencia?. Si la extrapolación fuera válida en este caso, se podría esgrimir como argumento que la evolución en la educación correlaciona con su estado de conciencia en contraposición con la ejecución inconsciente de formas de ser y hacer. Dicho de otra manera, ¿qué es lo que ocurre cuando en un lapso de un cuarto de siglo se aumentan los recursos, se mejoran las infraestructuras, se multiplican las ofertas para la formación permanente, se implantan reformas y no es posible observar con claridad cambios cualitativa y cuantitativamente relevantes en los aprendizajes?. Se podría suponer la existencia de fuerzas subyacentes que están impidiendo los cambios y cuyo conocimiento es harto difícil en tanto no se hagan conscientes, en tanto permanezcan en el terreno de lo desconocido.

Kurt Lewin (1890-1947) llama a una nueva conciencia organizacional. Su Teoría del Campo de Fuerzas (Lewin, 1951) toma principios fundamentales de la Gestalt dando lugar al constructo de *espacio vital*. Éste no representa objetos físicos como tales, sino relaciones funcionales y simbólicas; por ende, no sólo incluye los objetos percibidos en el presente, sino también los recuerdos, el lenguaje, los mitos, las expresiones artísticas y la religión. Aplicando nociones topológicas, ilustra la posición de una persona en relación con sus metas funcionales y con los obstáculos para alcanzarlas. Así, en estos espacios topológicos se muestran las diversas posibilidades para el movimiento a través de la representación de fuerzas. La fuerza resultante dará la intensidad, dirección y sentido del movimiento resultante.

Esta idea también es trasladada a las organizaciones por Lewin (1967) cuando presenta un modelo de cambio. En él es fundamental, llegar a una conciencia organizacional que permita conocer las fuerzas resistentes al cambio ya que no sólo serían mayores que aquellas que lo favorecen, sino que su mayor fortaleza radicaría en el desconocimiento de su existencia.

Las formas de ser y de hacer que las organizaciones, en tanto grupo de personas, van construyendo a lo largo de su historia en su proceso de integración y adaptación, se van cristalizando en patrones que conforman el inconsciente colectivo y, en consecuencia, se hacen cada vez más estables. Conforman la *cultura* de la organización.

Es, por tanto, el reconocimiento de la cultura como saber necesario para el cambio, aunque no suficiente, lo que le configura en el *leit motiv* de esta investigación. De ahí que se pretenda indagar acerca de alternativas que permitan aproximarse al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo, como saber relevante para la racionalización de las acciones del profesorado y del Equipo Directivo para el cambio, susceptible de ser reconstruido, reinterpretado y utilizado por éstos, en tanto miembros de una comunidad crítica que aprende.

Con dicha finalidad, y desde el reconocimiento de los aportes que devienen de las epistemologías correspondientes a los métodos cuantitativos y cualitativos, se ha entendido que la naturaleza del estudio ameritaba la utilización de ambos. El diseño cuantitativo se ha estructurado en función de una serie de condiciones previas para la elección de los instrumentos. En primer término, la literatura que permitió escoger fundamentadamente cuáles serían los aspectos de la cultura sobre los que se pondría especial atención. Estos

fueron: la colegialidad, la colaboración, la eficacia docente, el liderazgo transformacional, la visión, la planificación en el ámbito institucional, la actitud para aprender y el reconocimiento. Concomitantemente, en segundo término, era menester no sólo identificar la cultura dominante sino también las eventuales subculturas y que se pudiera conocer, tanto en la una como en las otras, no sólo el perfil percibido sino también el deseado. Es decir, cuál era el sentido 'ideal' de movimiento de cambio para los diferentes miembros de la comunidad. Finalmente, en tercer término y en atención a la interacción dialéctica cultura-cambio, habría de tenerse en cuenta su potencial utilización en diferentes momentos a lo largo del tiempo. Se escogieron el Cuestionario sobre los Elementos de la Cultura Escolar (*School Culture Elements Questionnaire, SCEQ*) y el Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional (*Organizational Description Questionnaire, ODQ*).

El diseño cualitativo se vertebra en torno al estudio de la cultura en dos centros, mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Como consecuencia del análisis realizado a partir de los resultados de la aplicación de los cuestionarios, se procede a la selección de dos centros que, por sus características, podía presumirse que harían un mayor aporte al estudio.

En la segunda parte, se analizarán elementos que se consideran esenciales en la descripción de la cultura a partir de la información surgida del trabajo de campo, así como algunas reflexiones sobre el cambio en los centros educativos concretos. Cada uno de los seis elementos (colaboración y reconocimiento, liderazgo transformacional, eficacia docente, colegialidad, planificación y visión compartida y profesores que aprenden) se analizan a partir de sus correspondientes indicadores utilizados en el cuestionario *SCEQ* para toda la muestra en conjunción con la información surgida del estudio cualitativo en los dos centros seleccionados. Se comparan estos resultados con el tipo de cultura que surge del análisis de los resultados del cuestionario *ODQ* y se efectúan una serie de consideraciones de cara a la planificación del cambio en los dos centros referidos.

Objetivo

Esta investigación trata de identificar rasgos fundamentales de la cultura de los centros educativos entendida como un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros, fundamentalmente en las relaciones de colaboración y colegialidad, el ejercicio de liderazgo, la actitud para el desarrollo profesional, la eficacia en la consecución de aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida.

Definida así la cultura el objetivo del estudio es:

Aproximarse al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo, como saber relevante para la racionalización de las acciones del profesorado y del Equipo Directivo para el cambio, susceptible de ser reconstruido, reinterpretado y utilizado por éstos, en tanto miembros de una comunidad crítica que aprende

Aproximarse al conocimiento...

Mediante este estudio se intenta acceder a un nuevo conocimiento o, por lo menos, aportar al conocimiento de una comunidad; pero el conocimiento no es algo acabado, algo

que se logra a partir del estudio externo y objetivo de un objeto ya existente. Ésta es sólo una propuesta que comparte caminos de aproximación, de sucesivos e inacabados procesos. No se pretende sacar una foto instantánea de una realidad; ésta es una construcción colectiva percibida en forma personal y única por cada uno de los miembros de la comunidad, con puntos de contacto, de acuerdo y puntos de disenso en el seno del colectivo.

... de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo,...

El conocimiento al que pretende aproximarse este estudio es el de la cultura de la comunidad. Una formulación que excluyera la expresión 'dominante' daría lugar al supuesto de que esta existe, es única y hegemónica, de ahí su pertinencia y que halla un complemento en la explicitación del estudio de las subculturas como relevante en la investigación.

... como saber relevante para la racionalización de las acciones...

Las prácticas en los centros educativos, a menudo, se nutren de gestos muy disímiles, apoyados en motivaciones también disímiles como la espontaneidad o el voluntarismo, la intuición o las modas pedagógicas. No ocurre en todos los centros, ni es lo único que ocurre. Pero, en mayor o menor grado según el contexto, se hace necesario revelar los supuestos básicos que rigen las prácticas.

... del profesorado...

Las prácticas del profesorado, protagonista fundamental del quehacer cotidiano de las comunidades educativas, qué duda cabe.

... y del Equipo Directivo...

Las prácticas del Equipo Directivo como gestor privilegiado, constructor de cultura y provocador¹ institucional desde su capacidad de liderazgo transformacional.

... para el cambio,...

Aproximarse al conocimiento de lo tácito, de lo implícito en las prácticas como ingrediente indispensable para liderar en forma crítica procesos de cambio, de mejora.

... susceptible de ser reconstruido, reinterpretado y utilizado por éstos...

El saber construido ha de ser un insumo hábil para las acciones, pero la propia dinámica vital de las comunidades obliga a preservar espacios desde los que sea posible volver sobre él una y otra vez, al rescate de lo nuevo en la vida comunitaria.

... en tanto miembros de una comunidad crítica que aprende.

Miembros de una comunidad que aprende, pero miembros críticos. Ser parte de una comunidad que aprende, significa ser copartícipes de aprendizajes junto a colegas y junto a los alumnos y sus familias. Ser críticos como actitud que permite estar alerta de las

¹ *provoco, provocare*: llamar fuera, hacer salir (Segura, S. (2001) Nuevo diccionario etimológico Latín-Español y de las voces derivadas. Bilbao: Universidad de Deusto.)

sinrazones cotidianas y no ser consumidores pasivos de los dictados externos descontextualizados.

El objetivo general, así definido, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- ❖ analizar la cultura de los centros educativos a partir de sus elementos constitutivos fundamentales identificados desde la investigación
- ❖ analizar la cultura de los centros educativos en función de su estilo organizativo (transformacional – transaccional)
- ❖ determinar la existencia de posibles subculturas en los centros educativos
- ❖ analizar la vinculación de los elementos esenciales de la cultura identificados desde la investigación, con el estilo organizativo (transformacional – transaccional)
- ❖ reconocer fuerzas favorecedoras y resistentes al cambio a partir de los elementos de la cultura

Planteamiento De La Investigación

La complejidad del conocimiento al que se desea arribar mediante esta investigación, hace que se opte, por el uso de técnicas reservadas a las metodologías cuantitativas y de técnicas propias de investigaciones cualitativas. En particular se desarrolla un diseño cuantitativo formalizado a través de la administración de dos cuestionarios y su posterior análisis y un diseño cualitativo en lo que hace al estudio de caso y su especificidad. Se administran los cuestionarios sobre los que se hacen los análisis correspondientes; en la siguiente fase se procede a la recogida de datos cualitativamente, ‘cuantificando’ la información según las técnicas descritas por Miles y Huberman (1994), concluyendo así un proceso que Tashakkori y Teddlie (1998) llaman ‘Mixed Model Studies’.

La elección de los instrumentos ha estado supeditada a ciertas condiciones, a sabiendas de que el proceso de hacer operacionales los conceptos es simplificador e incompleto en sí mismo. En definitiva se trata de un proceso reduccionista, en el que se identifican elementos que se consideran significativos, se les compara y define operativamente en un intento de reducir ambigüedades.

Se consideró un número tal como para permitir un estudio cualitativo con profundidad de alguno de los centros (estudio de caso) y, al mismo tiempo, lo suficientemente grande como para permitir un análisis estadístico (Hofstede, Neuijen, Daval y Sanders, 1990).

Concretamente el estudio cuantitativo se realizó en veinticinco centros educativos de los que dos fueron seleccionados para el estudio de caso.

Desde el supuesto de que la cultura dominante en un centro educativo en particular, es posible caracterizarla a partir del grado de desarrollo que tengan determinados aspectos de ella así como del uso de una tipología, se proponen ocho elementos susceptibles de ser valorados cuantitativamente en forma independiente, así como también de una clasificación de tipos de cultura (Sarasola, 2002). Esta fase del trabajo se ha centrado en la administración de dos cuestionarios.

La elección de una aproximación cuantitativa se fundamenta en la intención de lograr un marco amplio, si no representativo, del fenómeno en diversos centros, así como facilitar una análisis estadístico del modelo. Asimismo, la convicción de que el análisis de la cultura requiere de la integración de estrategias de investigación cualitativas y cuantitativas, esta fase del estudio será seguida de estudios de caso. Esta situación hace imprescindible un

instrumento tanto fiable como válido para proporcionar información cuantitativa que pueda ser integrada a la posterior recogida de información cualitativa.

Después de una revisión de diferentes instrumentos utilizados para el conocimiento de la cultura, se seleccionaron dos: el *School Cultural Elements Questionnaire* (SCEQ) y el Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional (*Organisational Description Questionnaire, ODQ*).

El *School Cultural Elements Questionnaire (SCEQ)* fue desarrollado inicialmente por Cavanagh y Dellar (1996) junto con otros investigadores que habían trabajado en la construcción y aplicación de otro instrumento, el *School Organisational Climate Questionnaire* (Dellar, 1994 y Dellar y Giddings, 1991) y más tarde perfeccionado por Cavanagh (1997), cuya versión traducida y adaptada es la que ha sido utilizada.

La teoría de la cultura transformacional ha sido desarrollada por Bass y Avolio paralelamente a su teoría del liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1993). Estos constructos teóricos se han hecho operativos (Bass y Avolio, 1994) a través del 'Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional' (*Organisational Description Questionnaire, ODQ*).

El cuestionario ODQ, está constituido por una escala con veintiocho ítems divididos en dos grupos. Un grupo, la mitad de los ítems, se conforma por afirmaciones que recogen aspectos que pertenecen a una cultura transformacional. La otra mitad intenta medir la cultura transaccional. Para cada ítem se presentan tres opciones. 'verdadero', 'falso' y '?' en el caso de duda o desconocimiento. Cada escala de catorce ítems ha sido diseñada para representar en un solo factor a cada una de las dos culturas.

El cuestionario, entonces, genera dos resultados globales: el resultado de la cultura transformacional y el resultado de la cultura transaccional. El resultado máximo de ambas escala es 14 y el mínimo es -14.

Si el resultado de la cultura transformacional es 14, significa que se ha contestado 'verdadero' a todos los ítems pares del cuestionario que constituyen la escala de cultura transformacional. Análogamente, si el resultado es -14 significa que ha contestado 'falso' a todos. Idéntico razonamiento se haría para el resultado de la cultura transaccional.

Cada respuesta '?' se puntúa cero, por lo que también tiene su peso en el resultado. De esta forma, un cero en la cultura transformacional y en la cultura transaccional podría representar un equilibrio de respuestas 'verdadero' y 'falso'.

Los resultados se integran en un perfil cultural general. Por ejemplo, un centro podrá obtener un puntaje alto en cultura transaccional y bajo en cultura transformacional, en cuyo caso se podrá hablar de que presenta en su estructura, estilo de liderazgo, relaciones profesionales y misión, elementos propios de una cultura transaccional. De la misma manera si se puntúa alto en las dos se podría hablar de una 'pugna' entre las culturas. Bass y Avolio (1994) identifican nueve tipos de cultura y cada una de ellas con diferentes grados de presencia de atributos transformacionales y transaccionales.

Cada uno de los nueve tipos se describen someramente en función de su estructura, relaciones profesionales, estilo de liderazgo y misión. Sin embargo, vale la pena detenerse un poco más en los constructos de cultura transformacional y cultura transaccional.

Cultura Transformacional

Por cultura transformacional se entiende aquella que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por discutir temas e ideas que abren nuevas oportunidades en vez de inhibirlas (Bass, 1998).

El liderazgo es ejercido de tal suerte que los objetivos organizacionales y los propósitos son asumidos como propios por todos los actores de la comunidad como

aspectos fundamentales de la visión. Bass y Avolio (1993, p. 3) afirman que en una cultura transformacional “existe un sentimiento extendido de los propósitos y un sentimiento de familia”. Los miembros de estos centros postergan sus intereses personales a favor de los de la comunidad, en contraste con lo que sucede en las culturas transaccionales. A pesar de que las culturas transformacionales, con frecuencia, se construyen a partir de elementos transaccionales desde los que se desarrollan las cualidades transformacionales (Bass, 1998), las culturas exitosas se vinculan fuertemente con un ejercicio del liderazgo transformacional, susceptible de ser medido con el *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, Bass y Avolio, 1997).

Por lo menos conceptualmente, existe una relación positiva entre el liderazgo transformacional y la cultura transformacional, aunque no sea tan claro si es posible establecer que un liderazgo transformacional fomenta la construcción de una cultura transformacional, o que una cultura transformacional genera en su seno este tipo de liderazgo. Probablemente exista una relación dialéctica entre ellos.

Cultura Transaccional

“Una cultura transaccional enfoca todo en términos de relación contractual, tanto explícita como implícitamente” (Bass y Avolio, 1993, p. 3). En esta cultura todo tiene fijado su precio y cada acción asignada su valor. Bass y Avolio (1993) subrayan que en este tipo de cultura el individualismo es muy fuerte y, por tanto, priman los intereses personales por sobre los organizacionales. Más aún, dado que los miembros de estos centros no se identifican con la misión, los compromisos son siempre a corto plazo y a condición de que ellos sean recompensados directamente por el centro (Bass, 1998).

En una cultura transaccional la tendencia es a ‘mantener’ por lo que se vuelven organizaciones rígidas o, tal vez, menos flexibles que los centros con una cultura transformacional.

Análogamente a lo que se ha observado sobre el liderazgo transformacional, sucede con el liderazgo transaccional (susceptible de ser medido con el *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, Bass y Avolio, 1997) y la cultura transaccional.

Recogida de datos

El estudio fue propuesto a la Dirección de los colegios agrupados en la FERE de la Comunidad de Castilla-León (España), adhiriéndose aquellos centros que libremente así lo decidían. El cuestionario fue respondido por 776 docentes de 25 centros diferentes (lo que significó el 86,8% del total de los docentes de esos centros), durante 2001. La muestra está constituida por cinco colegios de Burgos, cinco de León, dos de Palencia, seis de Salamanca, uno de Soria y seis de Valladolid. En el Cuadro 1 también puede verse que aún el centro menos representado, sigue teniendo un porcentaje importante de cuestionarios respondidos, casi un 67%.

Cuadro 1 - Centros participantes en el estudio cualitativo

Centro	Docentes Del Centro	Docentes Que Han Respondido	% De Docentes Del Centro Que Han Respondido
200	48	44	91,7
201	49	38	77,6
202	30	20	66,7
203	36	34	94,4
204	69	59	85,5
300	41	32	78,0
301	19	17	89,5
302	38	31	81,6
303	35	30	85,7
304	15	15	100,0
400	19	19	100,0
401	20	20	100,0
500	25	24	96,0
501	35	30	85,7
502	11	10	90,9
503	47	47	100,0
504	32	30	93,8
505	12	12	100,0
700	30	25	83,3
800	53	41	77,4
801	68	57	83,8
802	24	24	100,0
803	75	62	82,7
804	48	45	93,8
805	15	14	93,3
Totales	894	776	86,8

Una vez confirmada la adhesión al estudio se enviaron los cuestionarios por correo a todos los miembros con tareas docentes en cada uno de los centros los que, a su vez, fueron devueltos también por correo.

Procesamiento y análisis de los datos

El cuestionario SCEQ, estructurado en sesenta y cuatro ítems, permitía responderlos en una escala Likert de 1 a 5, correspondiendo el 5 si estaba muy de acuerdo con la frase, 4 si estaba de acuerdo, 3 si estaba en duda, 2 si estaba en desacuerdo y 1 si estaba muy en desacuerdo. Asimismo, se les solicitaba que indicaran sexo, nivel (educación inicial, primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional), años de experiencia docente, años de trabajo en el centro y departamento al que pertenecía.

La literatura sobre cultura sugiere la posibilidad de encontrar tanto similitudes como diferencias en las percepciones entre cada uno de los docentes, niveles en los que se trabaja, departamentos y colegios. El grado de desarrollo de cada elemento de la cultura para cada centro y nivel, cuando correspondía, se midió calculando los promedios en cada escala. De igual forma se hizo para los cargos directivos, docentes sin cargos directivos y departamentos, a los efectos de develar posibles diferencias en el interior de cada comunidad. Para cada centro se produjeron gráficos 'Perfil Percibido Del Centro Vs. Perfil Ideal Del Centro', 'Perfil Percibido (Directiva + Cargos) Vs. Perfil Percibido Del

Profesorado', 'Perfil Ideal (Directiva + Cargos) Vs. Perfil Ideal Del Profesorado', 'Perfil Percibido Vs. Niveles', 'Perfil Percibido Del Centro Vs. Perfil Percibido Por Departamento', 'Perfil Percibido Del Centro Vs. Perfil Percibido De La Muestra'. Se calculó el análisis de varianza (ANOVA) de un factor en cada una de las ocho escalas, encontrándose que una diferencia en el promedio de la escala de 2,5 o más, tenía una probabilidad de menos de 0,05. Por lo que los ejes en la representación se definieron de tal suerte que una diferencia de 2,5 pudiera ser percibida.

El Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional se estructura en veintiocho afirmaciones. La mitad corresponde a un estilo organizacional de tipo transformacional (ítems pares) y la otra mitad (ítems impares) a un estilo transaccional. Las opciones eran de Verdadero, Falso y En Duda. De esta manera, el cuestionario genera dos resultados globales y siete estilos intermedios, tal como se ha indicado.

La mayoría del profesorado encuestado es del sexo femenino (el número de profesoras es casi una vez y media el número de profesores), con una media de experiencia docente de 15,8 años. La titulación predominante es la de Magisterio / Diplomado 54,8% y Licenciado 36,8%, y la antigüedad en los centros es de aproximadamente 11,8 años. En relación con el nivel donde se desempeñan los encuestados, su distribución se recoge en el Cuadro 2.

Cuadro 2- Profesores encuestados (nivel en el que se desempeñan)

primaria	32,2%
secundaria	34,9%
bachillerato	15,4%
educación infantil	4,9%
formación profesional	4,8%
ciclos de formación	0,3%
Sin dato	7,5%

Fiabilidad y validez de los instrumentos

Se ha estudiado la fiabilidad de los dos instrumentos utilizados: el *School Cultural Elements Questionnaire* y el Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional (*Organisational Description Questionnaire*).

Fiabilidad del SCEQ

La fiabilidad del SCEQ se ha hecho a partir del cálculo del Alpha de Cronbach para el total de la escala y para cada subescala y la validez de constructo, estudiando el promedio de cada escala de los coeficientes de correlación de Spearman. El resultado puede verse en el Cuadro 3, del que pueden destacarse dos cosas. En primer lugar, el rango de valores 0,69-0,85 entre los que varía la fiabilidad y que sugiere la posibilidad de mejorarlos para esta muestra; en segundo lugar los valores altos de las medias de correlación entre las escalas. Esto último podría ser explicado y respaldado por la teoría y la investigación en tanto afirman que ninguno de los elementos estudiados es un fenómeno independiente en una comunidad educativa y, aún menos, si se trata de aproximarse al conocimiento de su cultura.

Cuadro 3 - Fiabilidad y Validez de constructo (SCEQ percibido)

Escala Alpha = 0,85	Fiabilidad de las escalas (Alpha de Cronbach) (n = 776)	Promedio correlación entre escalas (Spearman) (n = 776)
profesores eficaces percibido	0,74	0,61
profesorado que aprende percibido	0,69	0,55
colaboración percibido	0,72	0,60
estímulo y reconocimiento percibido	0,69	0,60
colegialidad percibido	0,71	0,58
visión compartida percibido	0,76	0,58
planificación compartida percibido	0,81	0,63
liderazgo transformacional percibido	0,85	0,59

Admitiendo, entonces, que los coeficientes de correlación de Spearman aportan una medida de la influencia de cada elemento sobre cada uno de los otros y sobre la cultura del centro, puede verse en el Cuadro 4 valores bastante elevados entre ‘colaboración’ y ‘estímulo y reconocimiento’ y entre ‘visión’ y ‘planificación compartida’, lo que hace pensar que para los docentes consultados estas parejas de elementos tienen significados especialmente próximos.

Cuadro 4 - Correlaciones entre las escalas (Rho de Spearman)

	efectividad docente	profesorado que aprende	colaboración	estímulo y reconocimiento	colegialidad	visión compartida	planificación compartida	liderazgo transformacional
efectividad docente	1,000	,690	,584	,574	,585	,571	,645	,592
profesorado que aprende	,690	1,000	,539	,529	,477	,531	,566	,496
colaboración	,584	,539	1,000	,710	,604	,554	,569	,603
estímulo y reconocimiento	,574	,529	,710	1,000	,588	,562	,580	,619
colegialidad	,585	,477	,604	,588	1,000	,566	,659	,582
visión compartida	,571	,531	,554	,562	,566	1,000	,692	,578
planificación compartida	,645	,566	,569	,580	,659	,692	1,000	,671
liderazgo transformacional	,592	,496	,603	,619	,582	,578	,671	1,000

Validez del SCEQ

Las dos observaciones previas, condujeron a la necesidad de hacer un análisis factorial de la información utilizando el programa estadístico SPSS, generándose la matriz

de correlaciones para los sesenta y cuatro ítems. La extracción de factores acotada a ocho en una matriz rotada por varimax, muestra la evidencia de seis factores.

Eliminando los ocho ítems correspondientes a los dos últimos factores se obtuvo un Alpha de 0,9517, lo que significa un incremento ya que para la escala original era de 0,9494.

Tal como se había visto en las correlaciones, para los docentes consultados 'colaboración' y 'reconocimiento y estímulo', parecen ser percibidos como sustancia de las relaciones interpersonales entre los docentes; sentirse estimulado y reconocido por los demás da la sensación de que es vivido como una de las formas positivas que puede adoptar la colaboración entre colegas.

Algo similar ocurre con la 'visión compartida' y la 'planificación compartida'. Es probable que los docentes sin cargos directivos tengan una percepción menos global del centro como organización; por ello las prioridades de futuro están más relacionadas con su futuro en tanto docente, más que como integrante de la comunidad toda.

El estudio de estos seis factores inspiró la selección de ítems y la conformación de una nueva escala. Sometida ésta a un nuevo análisis factorial, el resultado obtenido es el que se muestra en el

Cuadro 5, habiéndose seleccionado valores mayores a 0,40 (criterio sugerido por, Hinkin, 1995).

Esta nueva escala se mostró mejor que la original. El porcentaje de la varianza explicada, pasó de un 44% en la escala original a un 51% para la nueva escala. Examinando la fiabilidad de los nuevos factores, se realizó nuevamente el cálculo del Alpha de Cronbach para la nueva escala y para cada escala y la validez de constructo estudiando el promedio de cada escala de los coeficientes de correlación de Spearman. El resultado de estos análisis se ven en el Cuadro 6.

Cuadro 5 - Matriz de componentes rotados (SCEQ)²

	1	2	3	4	5	6
El profesorado se esfuerza en mantener buenas relaciones entre sus integrantes	,721					
Siento que lo(a)s colegas reconocen mis esfuerzos	,659					
Mis iniciativas profesionales, en general, son apoyadas por mis colegas	,655					
En este centro se está dispuesto a ayudar a los colegas cuando tienen algún problema	,611					
El profesorado sabe cómo apoyarse entre sus integrantes	,610					
Me siento seguro(a) al exponer abiertamente mis opiniones ante otro(a)s colegas.	,561					
El profesorado aprende mutuamente	,498					
Entre el profesorado existe apoyo para comprometernos con nuevos proyectos	,447					
Los miembros del Equipo Directivo estimulan el desarrollo profesional del profesorado	,754					
El Equipo Directivo estimula a otro(a)s para que emprendan nuevos proyectos	,680					
Los miembros del Equipo Directivo demuestran un interés verdadero por mí como persona	,630					
Los miembros del Equipo Directivo dan suficiente "margen" al profesorado para llevar a cabo la tarea	,630					
El Equipo Directivo, desde su posición, asegura la cooperación entre el profesorado	,598					
El Equipo Directivo apoya de un modo visible y continuo el mantenimiento de innovaciones exitosas	,595					
Es importante desarrollar las habilidades sociales del alumnado	,654					
El desarrollo profesional del profesorado hace que el centro mejore	,636					
Aplico los resultados de la investigación educativa en mi trabajo en el aula	,580					
Se proporcionan al alumnado las destrezas necesarias para su futuro académico o profesional	,499					
Los programas educativos contribuyen a la mejora de la calidad de vida de nuestra sociedad	,487					
Dedico tiempo a la reflexión personal sobre mi trabajo docente	,451					
Con frecuencia discutimos sobre lo que debe enseñarse en los diferentes cursos	,691					
Con frecuencia comparamos la manera en que evaluamos los aprendizajes del alumnado	,687					
Discutimos suficientemente los métodos y estrategias de enseñanza	,607					
Las estrategias de trabajo sobre el comportamiento del alumnado, son suficientemente discutidas	,510					
Se atiende a las diferencias entre el alumnado	,424					
Realmente se desarrolla el potencial creativo del alumnado	,389					

² Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Se cuestiona la forma en que se expresa, en el presente, el futuro del centro	,691
El progreso de las innovaciones se supervisa cuidadosamente	,676
En este centro, tenemos un modo sistemático de recoger datos para evaluar el éxito de los programas	,496
Mejoramos nuestro sistema de toma de decisiones, a medida que llevamos adelante nuevos proyectos	,495
El profesorado lleva adelante las prioridades del centro	,474
Todavía encuentro nuevas formas para mejorar mi trabajo en el aula	,738
Mi experiencia en el aula ha mejorado mi comprensión sobre el aprendizaje del alumnado	,684
Creo sinceramente que cada estudiante tiene capacidad de aprender	,627
La cohesión del Equipo Directivo afecta al profesorado	,485
Soy una persona receptiva a los consejos de mis colegas con relación a mi forma de enseñar	,351

Cuadro 6 - Fiabilidad y Validez de constructo para la nueva escala (SCEQ percibido)

Escala Alpha = 0,86	Fiabilidad de las escalas (Alpha de Cronbach) (n = 776)	Promedio correlación entre escalas (Spearman) (n = 776)
Colaboración / reconocimiento	0,84	0,43
Planificación / visión compartida	0,83	0,50
Eficacia docente	0,76	0,51
Liderazgo transformacional	0,87	0,50
Colegialidad	0,77	0,50
Profesorado que aprende	0,71	0,40

La fiabilidad de las nuevas escalas para cada uno de los factores es mayor que para las ocho escalas originales y también se mejoran las medias de correlación entre las escalas. Por lo que se hizo necesario reconsiderar los ocho elementos iniciales constitutivos de la cultura.

Definición De Los Elementos De La Cultura Para La Nueva Escala

- **Colaboración / Reconocimiento**

Este elemento recoge un nivel interpersonal de las relaciones entre los docentes. Refiere al valor que tiene para la comunidad las buenas relaciones, ayudar a los compañeros de trabajo y la confianza. Asimismo incluye el estímulo a través del reconocimiento por el trabajo bien hecho y el aliento para encarar nuevas acciones, pero no desde la estructura formal y jerárquica del centro sino desde una perspectiva más humanista o informal.

- **Liderazgo Transformacional**

El liderazgo transformacional se ha vinculado fuertemente a la capacidad del Equipo Directivo en considerar individualmente a cada docente y en tanto miembro de una comunidad relacionándose con sus colegas y emprendiendo acciones innovadoras. Asimismo se pondera su actitud reforzando los espacios de desarrollo y autonomía profesional del profesorado.

- **Profesores Eficaces**

La eficacia docente recoge dimensiones personales de la práctica, como la reflexión sobre la práctica y el impacto que el buen desempeño tienen en el resto de la comunidad. Pero, sobre todo, se hace énfasis en el aula, en su percepción de qué incidencia tiene en la formación del alumnado de cara a su futuro, reconociendo el valor de la investigación educativa como nutriente de su trabajo.

- **Colegialidad**

La colegialidad tiene que ver con la dimensión más profesional de las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad. La manera y el tiempo que se dedica a intercambiar sobre lo que debe enseñarse y cómo debe enseñarse en los diferentes cursos, así como la forma de evaluar los aprendizajes. Se complementa esta descripción con la atención que se da a las estrategias de trabajo sobre el comportamiento de los alumnos y la atención a sus diferencias y desarrollo de su potencial creativo.

- **Planificación / visión compartida**

A través de este elemento se intenta conocer la capacidad de la comunidad para compartir la planificación a través de un sistema de decisiones que asegura la participación del profesorado y que es fundamental por cuanto construye desde el presente el futuro de la institución. Asimismo, de qué forma se asegura una adecuada supervisión de los proyectos a través de su evaluación sistemática con el cuidado de que ellos respondan a las prioridades del centro.

- **Profesorado que Aprende**

En el Profesorado que Aprende se pretende rescatar uno de los ámbitos fundamentales de los aprendizajes de la organización como son los aprendizajes del profesorado. Su capacidad para renovarse y su inquietud por buscar y llevar a la práctica nuevas formas para la mejora de su trabajo en el aula. Se atiende al profesor aprendiendo junto a los otros y reconociendo la capacidad de aprendizaje de colegas y alumnos y cómo el Equipo Directivo ayuda a reforzar y promover estas convicciones.

Fiabilidad del Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional (ODQ)

La consistencia interna de cada una de las escalas de 14 ítems, ha sido determinada por medio del alfa de Cronbach. Concretamente para la escala de cultura transformacional $\alpha = 0,71$ y para la escala de cultura transaccional $\alpha = 0,68$.

La observación de las correlaciones entre cada ítem y el resto de la escala que se presenta en el Cuadro 7, revela que el ítem 24 no correlaciona como era de esperarse con la escala de cultura transformacional, como así tampoco lo hace el ítem 19 en la escala de cultura transaccional. Tanto es así que si se estudia la consistencia interna de cada escala quitando estos ítems, los valores del alfa de Cronbach son mayores, esto es, $\alpha = 0,77$ (para la escala de cultura transformacional) y $\alpha = 0,72$ (para la escala de cultura transaccional).

Cuadro 7 - Correlaciones ítem - escala en el ODQ

Escala de cultura transformacional		Escala de cultura transaccional	
Correlación de cada ítem con el total de la escala		Correlación de cada ítem con el total de la escala	
Ítem		ítem	
2	0,16	1	0,20
4	0,18	3	0,10
6	0,26	5	0,23
8	0,27	7	0,11
10	0,30	9	0,21
12	0,27	11	0,22
14	0,29	13	0,20
16	0,26	15	0,21
18	0,26	17	0,21
20	0,01	19	-0,06
22	0,27	21	0,25
24	-0,05	23	0,19
26	0,27	25	0,23
28	0,27	27	0,23

Todas las correlaciones son significativas $p < .001$

Validez del Cuestionario sobre la Percepción del Estilo Organizacional (ODQ)

El análisis factorial se llevó a cabo por el procedimiento de análisis de componentes principales y rotación ortogonal (varimax) ya que se parte de la independencia de los diferentes ítems. Los veintiocho ítems se repartieron en cuatro factores.

En el Cuadro 8 se han incluido sólo los valores mayores de 0,40 (criterio sugerido por Hinkin, 1995) y que no tenían una fuerte presencia en otros factores.

Cinco de los veintiocho ítems no se encontraban en alguno de los factores. En general, la escala de cultura transformacional se ubicó en el primer factor, que explica el 29,9% de la varianza. Además de los once ítems correspondientes a la cultura transformacional, un ítem transformacional lo hace negativamente y el ítem 19, coherentemente a la reflexión hecha antes, también se ve incluido.

Cuadro 8 - Matriz de componentes rotados (ODQ)³

	1	2	3	4
26TF	0,665			
18TF	0,625			
22TF	0,617			
28TF	0,615			
10TF	0,583			
19TL	0,570			
14TF	0,556			
6TF	0,537			
12TF	0,527			
16TF	0,465			
8TF	0,442			
20TF	0,425			
27TL	-0,468			
25TL		0,721		
15TL		0,641		
5TL		0,512		
13TL		0,489		
23TL			0,657	
7TL			0,528	
1TL			0,526	
9TL				0,554
3TL				0,502
4TF				-0,500

Por otra parte, para la cultura transaccional no se puede afirmar lo mismo a primera vista, ya que sus ítems están en los cuatro factores.

Sin embargo, dos factores representan aspectos particulares de la cultura transaccional. Por ejemplo, en el segundo factor se agrupan ítems que refieran claramente a las estructuras y cómo ellas son obstáculos de tipo burocrático, como es el caso de la afirmación 'Existen demasiadas normas que impiden la autonomía de las personas' o 'Desviarse sin autorización de los procedimientos de funcionamiento ordinario, acarrea grandes problemas'.

En el factor tres se reúnen ítems correspondientes a un nivel más personal, como por ejemplo: 'Todas las personas regateamos con los demás para la obtención de recursos' o 'Cada uno tiene lo que merece, ni más ni menos'.

Finalmente el cuarto factor incluye dos ítems que se podrían vincular al cambio, es decir: 'Existe una fuerte resistencia a cambiar la viejas maneras de hacer las cosas' y 'Las decisiones se basan preferentemente en elementos precedentes'.

Cabe destacar que cuando se hace el análisis factorial forzando la aparición de sólo dos factores, la coincidencia con la escala original es exacta, con la excepción de los dos ítems ya mencionados. O sea, que se encuentra que el ítem 19 y el ítem 24 se encuentran ubicados exactamente a la inversa de lo previsto, por lo que se hace necesario un cambio de signo para cada uno. Esto reafirma que la dicotomía entre las dos culturas representada en el cuestionario ODQ es válida. Asimismo, se podría afirmar que la escala de cultura

³ Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

transaccional, no obstante confluye en un factor, está constituida por otros ‘sub-factores’ ya mencionados.

Elección de casos

La investigación se ubica ahora en el nivel de la realidad social de los discursos, de lo latente. Nivel, éste, apto para el desarrollo de prácticas de investigación cualitativas ya que ellas “constituyen una forma más o menos simulada y controlada o ensayo tentativo de reproducir, al menos evocar, las formas de intercambio simbólico de la praxis social real”, como sostienen Delgado y Gutiérrez (1995).

Se intenta responder a cuestiones relacionadas con eventos contemporáneos sobre los que, como investigadores, no se tiene ningún control. Corresponde, según el interesantísimo análisis de estrategias de investigación de Yin (1989), emplear el Estudio de Caso.

En cuanto a la definición del número de casos apropiado para el diseño, es posible encontrar acuerdos entre los investigadores (Yin, 1989; Hersen y Barlow, 1976; Majchrzak, 1984) en que lo más adecuado es la elección de dos o tres centros, para este tipo de estudio en el campo de la educación.

A partir del estudio de las correlaciones entre los elementos de la cultura en cada centro, se procedió a la selección de algunos de ellos. Se tiene por primera finalidad profundizar en sus culturas organizacionales, desde el convencimiento de que “Uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa es su capacidad para identificar lo imprevisto e iluminar lo extraño” (Hargreaves, A., 1996, p. 208). Este cálculo permitió visualizar las ‘comunalidades’ entre cada escala en particular y el resto de ellas, destacando la influencia que tiene cada elemento en los otros. En el Cuadro 9 se presentan sólo los cuatro centros de la muestra que más llaman la atención. Los centros 504 y 803 por sus valores altos y los dos restantes por los valores bajos.

Cuadro 9 - Elección de los centros

CENTRO	COLABORACIÓN	PLANIFICACIÓN COMPARTIDA	EFICACIA DOCENTE	LIDERAZGO TRANSFORMA	COLEGIALIDAD	PROFESORES QUE APRENDEN
504	0,69	0,65	0,62	0,58	0,64	0,59
700	0,32	0,38	0,44	0,15	0,32	0,02
800	0,31	0,28	0,27	0,20	0,29	0,15
803	0,65	0,60	0,60	0,62	0,65	0,50

Los centros 800 y 803 presentaban esas diferencias y coincidían en estar ubicados en la misma capital provincial. Este hecho parece relevante ya que también les era coincidente su carácter religioso y pertenencia a la misma Federación de centros y se buscaba minimizar las diferencias entre ellos por esos factores.

También resultaba interesante en el centro 803 que se registraban diferencias significativas (a 0,05 Scheffe) en todos los factores entre Primaria e Infantil con ESO y Bachillerato. Asimismo, en el centro 800 en ‘Profesores que Aprenden’ había diferencias entre todos los niveles.

El centro 803 fue creado en 1934, con el fin de atender a los hijos de los obreros de RENFE, a partir de 1949 pasa a ser un centro bajo la titularidad del Arzobispado de la ciudad. En 1963 comparte el terreno con la Parroquia y dos Secciones Filiales de Instituto y

en 1988 se efectúa la unificación de los tres centros. Atiende los niveles de Educación Infantil (3 a 6 años), Educación Primaria, educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y de la Salud). La recogida de datos cuantitativa se llevó a cabo durante el mes de junio de 2001. De los 75 cuestionarios enviados, fueron contestados 65, lo que representa un 86,7%.

El centro 800 fue fundado en 1939 y actualmente imparte las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Programa de Garantía Social. Excepto Educación Infantil y Bachillerato, el resto de los niveles son concertados. La recogida de datos cuantitativa se llevó a cabo durante el mes de junio de 2001. De los 53 cuestionarios enviados, fueron contestados 41, lo que representa un 77,4%.

Yin (1989) define el Estudio de Caso como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto de vida real, cuando las relaciones entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes y en la que se usan varias fuentes de información.

Definido así, la propuesta consiste en establecer los criterios que aseguren la calidad del diseño de la investigación. Para ello se someterá el estudio a cuatro pruebas sugeridas por Yin (1989): la validez de constructo, la validez interna, la validez externa y, por último, la confiabilidad.

Aproximación Al Conocimiento De La Cultura

En primer lugar se analizarán las relaciones entre los resultados de la aplicación de los dos cuestionarios y su vinculación con las variables de identificación y el tamaño del centro. En el segundo apartado de esta parte, se presentarán consideraciones para cada uno de los seis elementos de la cultura, con especial énfasis en los dos centros donde se llevó a cabo el estudio cualitativo. Posteriormente, se harán algunas consideraciones en torno al cambio en cada centro.

El tipo de cultura y los elementos de la cultura

El cuestionario ODQ, como se recordará, pretendía recoger la percepción que se tenía del centro a partir de una tipología. Cuando se aplicó a su resultado el estudio ANOVA de un solo factor, se encontraron dos grupos entre los que había diferencias estadísticamente significativas. El primer grupo (G1) está conformado por los centros 301, 401, 501 y 504, y es posible asociarlo a un estilo de cultura transformacional; y segundo grupo (G2) lo integran los centros 202, 203, 204 y 803 con un perfil más transaccional. Los centros que no se encontraban en ninguno de los dos grupos anteriores conforman el tercer grupo que se ha denominado G3.

Análogamente, a partir del cuestionario SCEQ, se pudo determinar para cada uno de los seis elementos de la cultura dos grupos de centros con diferencias significativas entre sí: el grupo 'A' y el grupo 'C'. El grupo 'B' se constituyó por aquellos centros que no presentaban diferencias significativas.

Lo más interesante, tal vez, sea que los centros del grupo G1 (transformacional) coinciden con los centros que se ubicaron en el grupo "A" en cinco o en los seis elementos de la cultura, como se puede ver en el Cuadro 11 (centros 401 y 501 y centros 301 y 504, respectivamente). Por su parte, los centros del segundo grupo (G2, transaccional) coinciden exactamente con los centros que se ubicaron en el grupo 'C' en todos los elementos o por lo menos en cinco de ellos (centro 202 y centros 203, 204 y 803, respectivamente). Es decir, aquellos centros en los que se puede hablar de una cultura 'fuerte' a partir de los elementos

de su cultura, son los mismos que pertenecen al grupo de cultura tipo transformacional; por otra parte los centros de cultura 'débil' son los que se pueden caracterizar por una cultura de tipo transaccional.

Tal situación condujo a la necesidad de estudiar si existía correlación entre cada uno de los elementos de la cultura y el estilo cultural del centro. Efectivamente se encontró una correlación significativa positiva entre los seis elementos de la cultura y un estilo cultural transformacional; en tanto que el estilo transaccional correlaciona en forma negativa con cada uno de ellos (ver Cuadro 10)

Cuadro 10 - Correlaciones entre los elementos de la cultura y el tipo de cultura

	Cultura transformacional	Cultura transaccional
colaboración / reconocimiento	,610**	-,514**
planificación / visión compartida	,504**	-,300**
eficacia docente	,440**	-,338**
liderazgo transformacional	,594**	-,507**
colegialidad	,449**	-,267**
desarrollo profesional	,269**	-,239**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Cuadro 11 - Relación entre los elementos de la cultura y tipos de cultura

	Colaboración - reconocimiento	Planificación – visión compartida	Eficacia docente	Liderazgo transformacional	colegialidad	Profesores que aprenden	TIPO DE CULTURA (diferencias significativas)
200	A	A	A				
201	C	C	C				
202	C	C	C	C	C	C	G2
203	C	C	C	C	C		G2
204		C	C	C	C	C	G2
300	C		C				
301	A	A	A	A	A		G1
302		C				A	
303	C		C				
304	C		C		A	C	
400			C	C		C	
401	A	A	A	A	A	A	G1
500		C					
501	A	A	A	A	A	A	G1
502			C		A		
503		A	A	A		A	
504	A	A	A		A	A	G1
505	A	A		A	A		
700	C					C	
800	A	A		A			
801		C				C	
802	A						
803	C	C	C	C		C	G2
804		A	C				
805	A		A	A		A	

Ahora bien, este resultado para toda la muestra condujo a una nueva pregunta, esto es, si para cada uno de los elementos seguía siendo válida la correlación con los grupos entre los que se había encontrado diferencias estadísticamente significativas en su estilo organizacional. En el Cuadro 12 se pueden ver los resultados de este análisis. En todos los elementos de la cultura no sólo se encuentran diferencias entre los grupos G1 y G2, sino que también se observan diferencias en relación con el grupo G3.

Cuadro 12 - Elementos de la cultura / estilo de cultura

VARIABLE DEPENDIENTE		Diferencias de medias		
		G1	G2	G3
colaboración reconocimiento	G1		,7844*	,4040*
	G2	-,7844*		-,3804*
	G3	-,4040*	,3804*	
planificación visión compartida	G1		,5712*	,3363*
	G2	-,5712*		-,2350*
	G3	-,3363*	,2350*	
eficacia docente	G1		,4692*	,2468*
	G2	-,4692*		-,2224*
	G3	-,2468*	,2224*	
liderazgo transformacional	G1		,7441*	,3506*
	G2	-,7441*		-,3935*
	G3	-,3506*	,3935*	
colegialidad	G1		,5497*	,3714*
	G2	-,5497*		-,1783*
	G3	-,3714*	,1783*	
desarrollo profesional	G1		,3237*	,1840*
	G2	-,3237*		-,1397*
	G3	-,1840*	,1397*	

Comparaciones múltiples Scheffe

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Otro aspecto que fue estudiado era si existía alguna relación entre los elementos de la cultura, el estilo de cultura y el tamaño del claustro. Los análisis estadístico revelaron que era posible establecer una correlación. Como puede verse en el Cuadro 13 cuanto más pequeño es el claustro los elementos analizados tienen mayor importancia en la conformación de la cultura organizacional. Idéntica circunstancia puede observarse con el cultura transformacional, en tanto que coherentemente, cuanto mayor es el claustro parece haber una tendencia a los estilos más transaccionales.

Cuadro 13 - Cultura / tamaño del claustro

	tamaño claustro
colaboración / reconocimiento	-,175**
planificación / visión compartida	-,130*
eficacia docente	-,080**
liderazgo transformacional	-,144**
colegialidad	-,078*
desarrollo profesional	-,080*
cultura transformacional	-,171**
cultura transaccional	,158**

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Se trató entonces de conocer si era posible determinar el número de profesores del claustro en donde se encontraban estas diferencias. Para ello se establecieron los valores *percentiles* de los que resultó la siguiente clasificación: claustro pequeño (P) entre 0 y 25 profesores; claustro mediano (M) entre 26 y 47 profesores y claustro grande, entre 48 y 62 profesores.

La síntesis del estudio que se muestra en el Cuadro 14. En ‘colaboración / reconocimiento’, ‘planificación / visión compartida’, ‘eficacia docente’ y ‘liderazgo transformacional’ si bien no existen diferencias entre los claustros pequeños y medianos, sí que las hay entre estos dos y los claustros grandes. Concretamente, para esta muestra, los claustros que están integrados por entre 10 y 47 profesores se diferencian de los centros con claustros de entre 48 y 62 miembros. Sin embargo en ‘desarrollo profesional’ la diferencia es sólo entre los claustros medianos y grandes, no encontrándose diferencias entre los pequeños y grandes. Por último para ‘colegialidad’ no se encuentran diferencias significativas según sea el número de profesores que integran el claustro.

Cuadro 14 - Elementos de la cultura / tamaño del claustro (percentiles)

Variable dependiente			Diferencia de medias	Sig.
colaboración reconocimiento	P	M	3,466E-02	,807
		G	,3210*	,000
	M	P	-3,4664E-02	,807
		G	,2863*	,000
	G	P	-,3210*	,000
		M	-,2863*	,000
planificación visión compartida	P	M	1,209E-02	,976
		G	,2890*	,000
	M	P	-1,2092E-02	,976
		G	,2769*	,000
	G	P	-,2890*	,000
		M	-,2769*	,000
eficacia docente	P	M	-2,2795E-02	,852
		G	,1648*	,003
	M	P	2,280E-02	,852
		G	,1876*	,000
	G	P	-,1648*	,003
		M	-,1876*	,000
liderazgo transformacional	P	M	1,754E-02	,962
		G	,3313*	,000
	M	P	-1,7542E-02	,962
		G	,3137*	,000
	G	P	-,3313*	,000
		M	-,3137*	,000
colegialidad	P	M	4,689E-02	,690
		G	,1159	,202
	M	P	-4,6893E-02	,690
		G	6,901E-02	,476
	G	P	-,1159	,202
		M	-6,9006E-02	,476
desarrollo profesional	P	M	-8,6847E-02	,114
		G	,1009	,126
	M	P	8,685E-02	,114
		G	,1877*	,000
	G	P	-,1009	,126
		M	-,1877*	,000

Comparaciones múltiples Scheffé

La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

En referencia al tipo de cultura, el Cuadro 15 muestra que los claustros mayores pertenecen a estructuras organizativas más rígidas, con dificultad de dar respuesta rápida a los cambios y en las que el ejercicio del liderazgo se hace más en función de concesiones personales propias de la cultura transaccional. Los centros más pequeños de este estudio, parecen lograr con mayor acierto una visión compartida y que los profesores se sientan más estimulados a la participación.

Cuadro 15 - Tipo de cultura / tamaño del claustro

Variable dependiente			Diferencia de medias	Sig.
cultura transformacional	P	M	-4,9639E-02	,308
		G	,1987*	,000
	M	P	4,964E-02	,308
		G	,2484*	,000
	G	P	-,1987*	,000
		M	-,2484*	,000
cultura transaccional	P	M	5,821E-02	,191
		G	-,1413*	,001
	M	P	-5,8212E-02	,191
		G	-,1995*	,000
	G	P	,1413*	,001
		M	,1995*	,000

Comparaciones múltiples Scheffé

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Otra variable de identificación analizada fue la titulación. Sólo pudo encontrarse la existencia de diferencias en cuatro de los seis elementos de la cultura estudiados (ver Cuadro 16) y en todos ellos sólo había diferencias en las percepciones de los titulados de magisterio o diplomados con los licenciados.

Cuadro 16- Elementos de la cultura / titulación

Variable dependiente	titulación	titulación	Diferencia de medias	Sig.
colaboración reconocimiento	Magisterio Diplomado	Licenciado	,1577*	,011
planificación visión compartida	Magisterio Diplomado	Licenciado	,1666*	,009
eficacia docente	Magisterio Diplomado	Licenciado	,1569*	,000
colegialidad	Magisterio Diplomado	Licenciado	,1415*	,031

Comparaciones múltiples Scheffé

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Por último, cabe agregar que los estudios realizados sobre las otras variables de identificación, es decir, 'años de experiencia docente', 'años de experiencia en el centro', 'sexo', 'nivel en el que se desempeña' y 'cargo que desempeña' no arrojaron diferencias estadísticamente significativas en su percepción ni de los elementos de la cultura y en el estilo de cultura percibido.

Análisis de los elementos de la cultura

El análisis de los seis elementos de la cultura que se presenta a continuación se ha estructurado a partir de los ítems del cuestionario creado sobre la base del SCEQ y de las preguntas formuladas durante las entrevistas.

Colaboración y reconocimiento

Los análisis estadísticos de este factor permiten observar la existencia de dos grupos con diferencias significativas (Scheffe 0,05) entre ellos. El primer grupo está conformado por aquellos centros cuyos promedios están entre 3,91 y 4,36 y el segundo, con promedios entre 3,32 y 3,45. El resto de los centros se encuentra entre esas dos franjas. En el Cuadro 17 puede observarse que el centro 800 se encuentra en el grupo 'A' y el centro 803 en el grupo 'C'.

Cuadro 17 - Colaboración y Reconocimiento
Diferencias significativa entre los grupos "A" y "C" (Scheffe 0,05)

GRUPO	CENTROS	PROMEDIOS
A	200, 301, 401, 501, 505, 504, 800, 802, 805	3,91-4,36
B	302, 400, 500, 502, 503, 801, 804	3,47-3,85
C	201, 202, 203, 204, 300, 303, 304, 700, 803	3,32-3,45

Liderazgo transformacional

Los análisis estadísticos en este factor permitieron identificar centros con diferencias estadísticamente significativas entre ellos (Scheffe 0,05). Esto es, aquellos centros cuyos resultados se encontraron entre 3,94 y 4,30 se diferencian de los que obtuvieron resultados entre 3,03 y 3,52. En el Cuadro 18 puede observarse que el centro 800 se encuentra en el grupo 'A' y el centro 803 en el grupo 'C'.

Cuadro 18 - Liderazgo Transformacional
Diferencias significativa entre los grupos "A" y "C" (Scheffe 0,05)

GRUPO	CENTROS	PROMEDIOS
A	301, 401, 501, 503, 505, 800, 805	3,94-4,30
B	200, 201, 302, 300, 303, 304, 500, 502, 504, 700, 801, 802, 804	3,61-3,91
C	202, 203, 204, 400, 803	3,03-3,52

Eficacia docente

Las diferencias estadísticamente significativas (Scheffe 0,05) en este factor se encuentra entre los centros cuyos promedios están en la franja de 4,43 a 4,55 y aquellos cuyos promedios se ubican entre 3,85 y 4,14. A diferencia de lo que ocurría en los dos factores anteriores, los dos centros en los que se ha llevado a cabo el estudio cualitativo, no se encontraron posicionados en cada uno de esos dos grupos. En este caso sí se mantiene que

el centro 803 está en el grupo 'C', mientras que el 800 se encuentra en el grupo 'B'. No obstante esta situación, del análisis estadístico surge que entre ellos sí que existen diferencias significativas.

Cuadro 19 - Eficacia Docente
Diferencias significativa entre los grupos "A" y "C" (Scheffe 0,05)

GRUPO	CENTROS	PROMEDIOS
A	200, 301, 401, 501, 503, 504, 805	4,43-4,55
B	302, 500, 505, 700, 800, 801, 802	4,15-4,31
C	201, 202, 203, 204, 300, 303, 304, 400, 502, 803, 804	3,85-4,14

Colegialidad

Para este elemento no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos centros donde se efectuó el estudio cualitativo. No obstante el instrumento permitió encontrar dos grupos de centros entre los que sí había diferencia.

El grupo 'A' en el que se encuentran los centros que puntuaron entre 3,73 y 4,04 y el grupo 'C' integrado por los tres centros que puntuaron entre 2,98 y 3,32.

Cuadro 20 - Colegialidad
Diferencias significativa entre los grupos "A" y "C" (Scheffe 0,05)

GRUPO	CENTROS	PROMEDIOS
A	301, 304, 401, 501, 502, 504, 505	3,73-4,04
B	201, 400, 200, 302, 500, 503, 801, 804, 300, 303, 700, 800, 802, 803, 805	3,39-3,66
C	202, 203, 204	2,98-3,32

Planificación / visión compartida

Los análisis estadísticos de este factor permiten observar la existencia de dos grupos con diferencias significativas (Scheffe 0,05) entre ellos. El primer grupo está conformado por aquellos centros cuyos promedios están entre 3,66 y 4,00 y el segundo, con promedios entre 3,18 y 3,34. En el Cuadro 21 puede observarse que el centro 800 se encuentra en el grupo 'A' y el centro 803 en el grupo 'C'. El resto de los centros se encuentra entre esas dos franjas.

Cuadro 21 - Planificación / Visión Compartida
Diferencias significativa entre los grupos "A" y "C" (Scheffe 0,05)

GRUPO	CENTROS	PROMEDIOS
A	200, 301, 401, 501, 503, 504, 505, 800, 804	3,66-4,00
B	300, 303, 304, 400, 502, 700, 802, 805	3,39-3,66
C	201, 202, 203, 204, 302, 500, 801, 803	3,18-3,34

Profesores que aprenden

Los análisis estadísticos de este factor permiten observar la existencia de dos grupos con diferencias significativas (Scheffe 0,05) entre ellos. El primer grupo está conformado por aquellos centros cuyos promedios están entre 3,66 y 4,00 y el segundo, con promedios entre 3,18 y 3,34 (ver Cuadro 22). El resto de los centros se encuentra entre esas dos franjas. Los centros 800 y 803 no se encuentran en los dos grupos con diferencias significativas, ni las tienen en particular entre ellos.

Cuadro 22 - Profesores que aprenden. Diferencias significativa entre los grupos "A" y "C" (Scheffe 0,05)

GRUPO	CENTROS	PROMEDIOS
A	302, 401, 501, 503, 504, 805	4,35-4,54
B	200, 201, 203, 300, 301, 303, 500, 502, 505, 800, 802, 804	4,14-4,34
C	202, 204, 304, 400, 801, 700, 803	3,93-4,11

Tipo de cultura

En el Cuadro 23 se ha indicado el resultado de la aplicación del segundo cuestionario en los dos centros. Puede verse que la situación percibida ubica al centro 803 en una zona de transición y al centro 800 justo en el límite de dos tipos de cultura: una cultura moderadamente transformacional y una cultura en el límite entre la transaccional y la transformacional.

Cuadro 23 - Tipos de cultura

I TRANSFORMACIONAL	II MODERADAMENTE TRANSFORMACIONAL	III EN PUGNA
	802	
IV AUTÓNOMA	V EN TRANSICIÓN	VI FORMALISTA
	841	
VII CARENCIAL	VIII MODERADAMENTE TRANSACCIONAL	IX TRANSACCIONAL

El carácter dinámico de la cultura organizacional hace pensar que sea posible que exista algún desplazamiento. Sin embargo, como no se dispone de información histórica es difícil inclinarse por ninguna de las posibilidades representadas.

En el centro 803 se conjugan dos circunstancias. La primera, es que se perciben, por parte de sus miembros, características tanto de la cultura transformacional como de la cultura transaccional. La segunda es que el grado en que estas características se perciben, es bastante bajo. De ello cabe suponer que dichas percepción es difusa, viviéndose una suerte de equilibrio cultural.

Parecería existir una leve tendencia a aproximarse a una cultura Moderadamente Transformacional. Se percibe que la estructura organizacional es lo suficientemente flexible como para permitir espacios de autonomía. Hay que recordar que se transmitía claramente en las entrevistas y en el cuestionario, el sentimiento de plena autonomía. Pero es una autonomía que da la espalda a los vínculos profesionales. La normativa existente tiene escasa incidencia en la práctica cotidiana. Se acepta que hay que cumplir con las actividades burocráticas y así se hace. En referencia al liderazgo, no aparece muy definido. Las sensaciones de los diferentes miembros de la comunidad no siempre coinciden. Otro aspecto a destacar es que los objetivos y las prioridades institucionales son fundamentalmente formales, lo que coincide con la falta de encuentro detectada entre los documentos que recogen los planteamientos institucionales y la vida del centro. Existe un espacio importante que refiere al cumplimiento de los objetivos más cercanos, pero los del centro son, en general, ignorados.

En el centro 800 la estructura organizacional permite espacios de autonomía aunque no deja de existir una normativa reservada a ciertos ámbitos de la vida institucional. Debe recordarse que en el trascurso de las entrevistas hubo menciones a que a veces se sienten cansados por 'muchos papeles'. No obstante, estos controles de corte burocrático administrativo no son percibidos como obstáculos por la mayor parte de los miembros de la comunidad. En referencia al liderazgo, generalmente es compartido por los diferentes actores institucionales; se promueve una actitud proclive a participar en las decisiones que van definiendo las prioridades del centro.

Hay un sentimiento bastante extendido de estar trabajando para la consecución de objetivos, cuando son fruto del consenso, como suele ocurrir en muchas ocasiones, con la salvedad de que esto ocurre siempre en los pequeños grupos. El Claustro queda excluido. La forma de ir resolviendo problemas y buscando soluciones en pos del bien común, da un claro sentimiento de compromiso con la misión de esta comunidad. El carácter propio del fundador de la congregación a la que pertenece el centro da una clara identidad. Se reconoce que muchas de las iniciativas del profesorado, pergeñadas en un sentimiento de apoyo y confianza profesional, han sido puestas en práctica con reconocido éxito.

El cambio

Ya se ha insistido en la percepción que se tiene tanto de los elementos de la cultura, como del tipo de cultura. Especialmente se ha planteado la importancia que podía tener el conocimiento de si la organización se está desplazando en algún sentido.

Otro aspecto profundamente relevante para programar el cambio, es comparar entre lo que el profesorado percibe de cómo son las cosas y cómo entiende que las cosas han de ser.

Colofón

El conocimiento de la cultura del centro podrá ser un saber relevante para el cambio, si logra orientar efectivamente el trabajo en la definición de Áreas y consecuentes Proyectos de Mejora. En tal sentido, en los dos centros podría ser muy revelador conocer cuál es la percepción del Claustro acerca del ‘movimiento’ del centro; hacia qué tipo de cultura se está desplazando el centro, si hacia alguno.

En el centro 803:

- ✓ Cualquier proyecto innovador no podrá soslayar las características del estilo de liderazgo en el centro. Se ha visto cómo el Equipo Directivo no tiene una valoración más positiva que el resto del profesorado en aspectos que pertenecen más directamente a su ámbito de acción. Podría tratarse de una gran capacidad de autocritica, pero a la vez se lo ve muy mimetizado con el profesorado. El Equipo Directivo desde esta perspectiva es un grupo de compañeros más y hacen lo mejor que pueden. Pero ellos tal vez no se sientan tan responsables en la conducción de la comunidad. Más bien que acompañan y facilitan, pero no lideran.
- ✓ También habrá de tenerse en cuenta que uno de los niveles de la Organización que Aprende, el profesorado, muestra un alto grado de conformidad con la situación en la que se encuentran. Esta conformidad podría ser un obstáculo para la mejora.
- ✓ Asimismo, será valioso tener en cuenta las diferencias culturales de los niveles. Se ha visto que en todos los elementos de la cultura que fueron estudiados, existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los docentes de Primaria y Educación Infantil y los docentes de la ESO y del Bachillerato.
- ✓ No deben olvidarse las diferencias entre lo percibido y lo deseado, que puedan resultar en una fuerza de empuje positivo o negativo para el cambio. Especialmente en ‘Colaboración / Reconocimiento’ y ‘Profesores que Aprenden’
- ✓ Por último, cabría la posibilidad de reflexionar acerca de la importancia de la planificación conjunta y de la necesidad de compartir una visión de futuro.

En el centro 800:

- ✓ Cualquier proyecto innovador no podrá soslayar una escasa cultura de la colegialidad y, con ello, una fuerza de resistencia importante para que ocurran cambios en el aula.
- ✓ También habrá de tenerse en cuenta que uno de los niveles de la Organización que Aprende, el profesorado, no demuestra una actitud positiva hacia la consecución de aprendizajes propios.
- ✓ Asimismo, será valioso tener en consideración las diferencias culturales de los niveles, dependiendo del Área de Mejora seleccionada.
- ✓ No deben olvidarse las diferencias entre lo percibido y lo deseado, que puedan resultar en una fuerza de empuje positivo o negativo para el cambio.

Conclusiones

Para la muestra en la que se llevó a cabo el estudio empírico, se puede concluir que:

- los seis elementos de la cultura estudiados, permitieron encontrar dos grupos con diferencias estadísticamente significativas entre ellos, constituidos por cuatro centros cada uno. En el primer grupo, los centros mostraron puntajes elevados en cinco o los seis elementos; en el segundo, los puntajes fueron bajos en cinco o los seis elementos.
- el estilo organizativo percibido permitió dividir la muestra en tres grupos. En casi un 70% de la muestra no se puede hablar de un estilo definido. Sólo cuatro centros tienen un tipo de cultura predominantemente transformacional.
- existe una correlación positiva entre los seis elementos de la cultura y un estilo cultural transformacional; en tanto que el estilo transaccional correlaciona en forma negativa con cada uno de ellos. Es más, los tres grupos de centros con diferencias en su estilo organizativo, muestran diferencias en los elementos de su cultura.
- la identificación de subculturas cobra su verdadero valor en el seno de cada comunidad en particular. Concretamente en los dos centros en los que se trabajó cualitativamente se encontraron diferencias en la percepción de la cultura en diferentes niveles. En general se puede decir que el quiebre cultural en los centros ocurre entre Educación Infantil – Primaria, por un lado, y ESO – Bachillerato, por otro. Coherentemente, las diferencias en función de la titulación detectadas en la percepción en cuatro de los seis elementos de la cultura, ocurrían entre los titulados de magisterio o diplomados y los licenciados para toda la muestra.
- en los centros estudiados el número de profesores del claustro se ha mostrado como un factor importante. Los claustros con más profesores pertenecen a estructuras organizativas más rígidas, con dificultad de dar respuesta rápida a los cambios y en las que el ejercicio del liderazgo se hace más en función de concesiones personales propias de la cultura transaccional. Los centros con menos profesores de este estudio, parecen lograr con mayor acierto una visión compartida y que los profesores se sientan más estimulados a la participación. Asimismo, los elementos analizados tienen mayor importancia en la conformación de la cultura organizacional en los centros pequeños, con excepción de la colegialidad.
- no se encontraron diferencias significativas en sexo, año de experiencia docente, años de experiencia en el centro y cargo que desempeñan los profesores
- el análisis de la cultura percibida y deseada, permite detectar fuerzas favorecedoras y fuerzas resistentes al cambio. En centros donde en un elemento de la cultura la diferencia entre lo deseado y lo percibido es muy escasa, el cambio es más difícil que en aquellos elementos en los que el profesorado tiene un meta sensiblemente por encima de la situación percibida. De igual manera, en centros en los que el Equipo Directivo tiene expectativas menores de cara al futuro respecto al profesorado, el liderazgo de los procesos de cambio se ve fuertemente comprometido.

Referencias Bibliográfica

- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership; Industry, Military, and Educational Impact*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112-122.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *International Journal of Public Administration*, 17(3/4), marzo, pp. 541-555.
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1997). Revised Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Mind Garden,.
- Cavanagh, R. (1997). The culture and improvement of Western Australian Senior Secondary Schools: Cap. 7, Refinement and application of the theoretical constructs. Tesis doctoral, Curtin University, Western Australia.
- Cavanagh, R. y Dellar, G. (1996) The development of an instrument for investigating school culture. Annual meeting of the American Educational Research Association. Nueva York.
- Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?*. Nueva York: Teachers College Press.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: APG.
- Dellar, G. B. (1994) Schools as open social systems: a study of site specific restructuring. *ERIC Digest*, ED371446
- Dellar, G. B. y Giddings, G. J. (1991). School organisational climate and school improvement. *ERIC Digest*, ED333563
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata
- Hersen, M. y Barlow, D. H. (1976). *Single case experimental design: Strategies for studying behavior change*. Nueva York: Pergamon.
- Hofstede, G., Neuijen, B., DavaL, D., y Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. Nueva York: Harper & Row
- Lewin, K. (1967). *Psychologie dynamique. Les relations humaines...* (3ra. Ed). París: Presses Universitaires de France.
- Majchrzak, A. (1984). *Methods for Policy Research*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.

- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative Data Analysis. A sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: SAGE.
- Sarasola, M. R. (2002). Aproximación al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo. Tesis Doctoral, Universidad de Deusto. Bilbao.
- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Teilhard de Chardin, P. (1965). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus
- Teilhard de Chardin, P. (1967). *El porvenir del hombre*. Madrid: Taurus
- Yin, R. (1989). *Case study research. Design and Methods*. Londres: SAGE Publications.

Acerca del autor

Marcos R. Sarasola: Doctor en Pedagogía e Innovación Educativa por la Universidad de Deusto (España) es Director de la Fundación Horreum dedicada a la aplicación del modelo de calidad pedagógica PCI (Proyecto de Calidad Integrado) y a la formación del profesorado y asesoramiento de Equipos Directivos

AAPE Editorial Board

Associate Editors

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)

Roberto Rodríguez Gómez

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla. Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona
Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira

Universidade de São Paulo,
Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Publicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

***EPAA* Editorial Board**

Editor: Gene V Glass, Arizona State University
Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia