

Factores del currículum condicionantes de los resultados escolares*

José Luís Muñoz Moreno**
Lurdes Martínez Mínguez
Carme Armengol Asparó

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada



Resumen

Este artículo presenta el proceso de decisión sobre qué factores son los más adecuados para identificar la relación entre el nivel de desarrollo curricular de los centros educativos y los resultados escolares del alumnado. Consideramos que los aspectos cuantitativos y de coordinación en los que normalmente se basa la investigación sobre eficacia escolar no acaban de recoger todos los aspectos sustantivos del currículo. Así, desarrollamos una identificación justificada de los campos de contenido que nos parecen fundamentales en el currículo y que concretamos en factores educativos, organizativos, que condicionan el tiempo y la oportunidad de aprendizaje y que determinan la práctica curricular.

La aportación forma parte de una investigación en la que se han aplicado entrevistas individuales y colectivas, grupos de discusión, observaciones, análisis documental y tres cuestionarios sobre desarrollo organizativo, curricular de centro y curricular de aula, así como dos cuestionarios específicos de participación e implicación de familias y alumnado. En el estudio han participado un total de 16 centros educativos (8 centros de Educación Primaria y 8 centros de Educación Secundaria Obligatoria) de las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco.

Los principales resultados obtenidos muestran cómo determinadas propuestas curriculares influyen en el desarrollo curricular de los centros y en el rendimiento académico del alumnado, a través de cuestiones como el tiempo y las oportunidades de aprendizaje e incluso de factores organizativos alrededor del desarrollo de los currículos. Asimismo, se evidencia una voluntad manifiesta de la comunidad educativa por implicarse en un trabajo colaborativo favorecedor de la mejora de los procesos educativos. Con todo, nuestra pretensión última es que la aportación pueda resultar útil para aquellas personas que se propongan evaluar el rendimiento escolar del alumnado relacionado con los factores más relevantes del currículum.

Palabras clave: currículum; desarrollo curricular; factores organizativos; condicionantes del aprendizaje; resultados escolares.

* Proyecto Emergente (referencia *EME2006-11 convenio UAB-DURSI*) concedido por la Universitat Autònoma de Barcelona al Grupo DEMOS (Desarrollo y Mejora de las Organizaciones) compuesto por Carme Armengol (coord.), Esther Belvis, Diego Castro, M^a del Mar Duran, Joaquín Gairín, José M^a Lavié, Lurdes Martínez, José Luis Muñoz y David Rodríguez. En colaboración con un equipo de investigadores de la Universidad del País Vasco conformado por Pilar Aristizabal, Javier Goicoetxea y Begoña Tellería.

** Correspondencia con el autor: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Edificio G-6. Despacho 255. 08193 Bellaterra (Barcelona). Teléfono: 93 581 16 77. E-mail: joseluis.munoz@uab.cat

Resum. *Factors del currículum condicionants dels resultats escolars*

L'article presenta el procés de decisió sobre quins factors són els més adients per identificar la relació entre el nivell de desenvolupament curricular dels centres educatius i els resultats escolars de l'alumnat. Considerem que els aspectes quantitativs i de coordinació en els quals normalment es basa la investigació sobre eficàcia escolar no acaben de recollir tots els aspectes substantius del currículum. Així, desenvolupem una identificació justificada dels camps de contingut que ens semblen fonamentals en el currículum i que concretem en factors educatius, organitzatius, que condicionen el temps i l'oportunitat d'aprenentatge i que determinen la pràctica curricular.

L'aportació forma part d'una investigació en la qual s'han fet entrevistes individuals i col·lectives, grups de discussió, observacions, anàlisi documental i tres qüestionaris sobre desenvolupament organitzatiu, curricular de centre i curricular d'aula, així com dos qüestionaris específics de participació i d'implicació de famílies i alumnat. En l'estudi han participat un total de 16 centres educatius (8 centres d'Educació Primària i 8 centres d'Educació Secundària Obligatòria) de les comunitats autònomes de Catalunya i el País Basc.

Els principals resultats obtinguts mostren com determinades propostes curriculars influeixen en el desenvolupament curricular dels centres i en el rendiment acadèmic de l'alumnat, a través de qüestions com el temps i les oportunitats d'aprenentatge i fins i tot de factors organitzatius al voltant del desenvolupament dels currículums. Així mateix, s'evidencia una voluntat manifesta de la comunitat educativa per implicar-se en un treball col·laboratiu afavoridor de la millora dels processos educatius. Amb tot, la nostra pretensió última és que l'aportació pugui resultar útil per a aquelles persones que es proposin avaluar el rendiment escolar de l'alumnat relacionat amb els factors més rellevants del currículum.

Paraules clau: currículum; desenvolupament curricular; factors organitzatius; condicions de l'aprenentatge; resultats escolars.

Abstract. *Factors of the curriculum determinants of school results*

The article presents the decision process about which factors are most appropriate to identify the relationship between the level of curriculum development of schools and pupils' academic performance. We believe that the quantitative and coordination aspects which common research on effective schooling are usually based do not explain all the substantive aspects of the curriculum. Therefore, we have developed a justified identification of content fields that seem central to the curriculum and we concrete in educational and organizational factors, those that determine the time and learning opportunity and those that determine the curricular practice.

The contribution is part of a research in which individual and group interviews, focus groups, observations, documentary analysis and three questionnaires on organizational development, school curriculum and classroom curriculum as well as two specific questionnaires about family and students' participation and involvement. The study involved a total of 16 schools (8 primary schools and 8 schools of Secondary Education) of the autonomous communities of Catalonia and the Basque Country.

The results show how specific curricular proposals influence the curriculum development of schools and the academic performance of the students through aspects such as time and learning opportunities and even of organizational factors on the development of curricula. It is also evidenced an overt will of the educational community to become involved in collaborative work that foster the improvement of educational processes. However, our ultimate aim is to offer a useful contribution to those who intend to evaluate the academic performance of students with the most relevant curricular factors.

Keywords: curriculum; curriculum development; organizational factors; learning conditions; school performance.

Sumario

- | | |
|----------------------------------|-----------------|
| 1. Contextualización del estudio | 4. Resultados |
| 2. El marco teórico desarrollado | 5. Conclusiones |
| 3. Diseño del estudio | 6. Bibliografía |

1. Contextualización del estudio

Generalmente, los estudios realizados sobre evaluación y resultados escolares se relacionan con variables contextuales (realidades sociales, culturales y económicas, inversiones, vulnerabilidad, etc.) o personales (desarrollo de los procesos de movilización, características psicológicas, historial escolar, etc.); pero son escasos los que contemplan la vida interna del centro educativo.

El modelo de Creemers (1994), y en general la investigación sobre eficacia escolar (Reynolds et al., 1993; Robertson et al., 1997), evidencian que hay una visión restringida del currículum a nivel de centro, que se limita a los aspectos cuantitativos (facilidad de tiempo y condiciones) y de coordinación (elaboración de criterios comunes de promoción y de objetivos) que, aunque son importantes, no recogen algunos aspectos sustantivos del currículum (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, participación del alumnado en las decisiones curriculares del aula, etc.).

Las investigaciones sobre eficacia escolar habitualmente tampoco han tomado en consideración los aspectos dinámicos de las instituciones escolares, como pueden ser la mejora curricular y el desarrollo organizacional e institucional (Gairín, 1997).

Esta situación refleja la tradicional separación existente entre los diversos campos de investigación educativa: la investigación sobre organización, desarrollo organizacional y desarrollo curricular se ha separado de la investigación sobre la eficacia escolar. No obstante, en las últimas décadas hemos asistido 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, Hopkins y Stoll, 1993; Robertson y Sammons 1997; Stoll y Fink, 1996; Thrupp, 1999).

Las instituciones educativas, en tanto que organizaciones, actúan como contextos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la práctica pedagógica. Intervienen como facilitadoras o limitadoras de la actuación, transmitiendo el conjunto de condicionantes que las enmarcan. La actividad, así definida, se sitúa en un entorno cruzado y conformado por dos líneas de fuerza: la organización institucional y la curricular.

Visto así, el desarrollo y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje se vinculan al desarrollo y la mejora de la organización y del currículum, e incluso a

la mejora social a través de una mayor calidad en los procesos de intervención educativa.

Así, debemos preguntarnos: ¿cómo hacer una planificación estratégica del desarrollo organizacional, profesional y curricular sin reconocer o diagnosticar previamente el estado dinámico, evolutivo y amplio de una organización?, o ¿cómo se pueden diseñar y desarrollar programas de formación y mejora educativa que consideren la interrelación entre los procesos organizacionales y curriculares de partida y los resultados actuales de los centros y del alumnado?

La respuesta a estas cuestiones debe considerarse en una situación social y política internacional en la que, además de la preocupación por el control y la homogeneización de los servicios educativos, vuelven a tomar relevancia los estudios comparativos sobre el rendimiento del alumnado (PISA 2003 y 2006; TIMSS 2003; y otros) basados en nuevos sistemas de evaluación.

Se trata de aportaciones que pueden servir a las administraciones educativas para «legitimar» sus políticas educativas actuales, o para introducir correcciones en las mismas a nivel «macro». No obstante, tienen escasa utilidad para orientar el desarrollo organizativo y curricular del aula y del profesorado individualmente, al no tomar en consideración las particularidades de las prácticas organizativas y curriculares de cada centro.

Actualmente, cabe destacar que la legislación educativa otorga una cierta capacidad a los centros para gestionar de manera autónoma parte de su organización y currículum. Ello implica que una parte importante del éxito educativo depende de cómo cada centro gestiona y ejecuta ese margen de actuación. Para poder actuar y hacerlo eficazmente, es mejor diagnosticar y saber de dónde se parte o dónde se está, por lo que conviene disponer de instrumentos adecuados que delimiten claramente los factores que determinan el desarrollo curricular de una institución educativa.

2. El marco teórico desarrollado

A continuación, ampliamos el marco teórico sobre el desarrollo curricular de los centros educativos (DCC), a partir de las cinco dimensiones que consideramos fundamentales en su composición: factores educativos, factores organizativos, factores que condicionan el tiempo de aprendizaje, factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje y condicionantes formales que determinan la práctica curricular.

Las cinco dimensiones comprenden la globalidad del desarrollo curricular, algunas de las cuales ya han sido objeto de consideración en anteriores y diversos estudios (Tejada, 2005; Mallart y De la Torre, 2004; Gairín, 2000 y 1997; OCDE, 1991; Pérez Pérez, 1994; Del Carmen y Zabala, 1992; Pérez Gómez, 1988; García Fernández, 1998; o Coll, 1987).

2.1. Factores educativos

La dimensión de *factores educativos* queda justificada por la concreción de las fuentes propias, la concepción de currículum y los componentes del mismo. Las fuentes son consideradas por algunos autores como la base para determinar intenciones, finalidades u objetivos de la educación de un país. Cada autor considera las suyas (Pérez Pérez, 1994; Pérez Gómez, 1988; Martínez Mínguez, 2000); pero suelen ser cuatro las que mayoritariamente permiten establecer los objetivos generales de los sistemas educativos:

- *Fuente socio antropológica*: permite determinar las formas culturales o contenidos, la asimilación de las cuales es necesaria para que el alumnado pueda ser miembro activo de la sociedad y, a su vez, un agente de creación cultural.
- *Fuente psicológica*: proporciona información sobre los procesos y los factores que intervienen en el crecimiento personal del alumnado, ayudando a planificar la acción pedagógica de manera eficaz.
- *Fuente epistemológica*: contribuye a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, buscando la relación que hay entre ellos y su estructura interna, puesto que sus aportaciones son decisivas para establecer secuencias de actividades de aprendizaje facilitadoras de una asimilación significativa.
- *Fuente pedagógica*: cualquier planteamiento sobre la educación solo se puede conseguir si se lleva a la práctica, lo que supone establecer previamente unos niveles sucesivos de intervención de un proceso que comprenda: planificación, adecuación teórica y concreción tecnológica, desarrollo del plan de acción y realización de un proceso evaluador.

Pero, ¿qué es el currículum?, ¿qué quiere decir exactamente esta palabra? No son preguntas fáciles de responder, dada la polisemia y la complejidad del mismo término y la gran variedad de criterios que se utilizan. Es por ello que en la literatura hay gran variedad de definiciones que oscilan entre dos extremos: se considera el currículum como un programa de intenciones escolares capaces de ser realizadas (Stenhouse, 1984; Johnson, 1967; Zabalza, 1988); o como un marco global cultural que incide en la escuela (Gimeno Sacristán, 1988; Coll, 1987). En un sentido más restringido, sería considerar el currículum como un diseño o proyecto curricular (Nassif, 1980; Beauchamp, 1981) y, en un sentido más amplio, comprendería la totalidad de elementos de la educación formal (McCutcheon, 1982).

También, consideramos que el currículum se entiende como contenido a partir de una selección de objetivos de enseñanza y aprendizaje, comprendidos como la base de la cultura organizada a la cual pertenecen.

Conjunto de experiencias educativas (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) planificadas, realizadas y evaluadas por la escuela (en función de unas intenciones, contenidos, metodologías y evaluaciones), vividas por el alumno/a y entendidas como una realidad interactiva entre maestra/o-alumna/o, entre alumnos, entre maestra/o-alumno/a-familia, entre alumna/o y medio, y entre teoría y práctica. (Martínez Mínguez, 2000: 68)

Finalmente, sus componentes nos acaban por dar una idea más precisa sobre la visión e idea de currículum que nos parece más oportuna.

- *El contexto*: el *macrocontexto* (recursos, instituciones y entidades públicas y privadas, aspectos físico-culturales que definen el entorno, condicionantes de tipo cultural, etc.); y el *microcontexto* (documentos y proyectos de centro, dinámicas organizativas y relacionales que integran el funcionamiento del centro, recursos personales, materiales y funcionales y la innovación educativa).
- *Los elementos personales*: el proceso de enseñanza y aprendizaje es interactivo y tiene como protagonistas al alumnado y al profesorado, pero también es necesario considerar a las familias y al tejido social implicado en la educación.
- *Los fines, metas y objetivos*: cualquier actividad educativa escolar se caracteriza por ser intencionada, por perseguir unos propósitos y metas. Habitualmente, se formulan teniendo en cuenta cinco grandes tipos de capacidades: intelectuales o cognoscitivas, motrices, emocionales, de relaciones interpersonales y de inserción y actuación social.
- *Los contenidos*: hay dos principios básicos normativos de intervención didáctica de ordenación-secuenciación de contenidos: estructura *lineal-progresiva*, cuando los contenidos ofrecen un tratamiento lineal que responde a una estructura lógico-formal de la disciplina; y a una estructura en *espiral*, cuando se establece una ordenación de la materia en ciclos que se repiten, a pesar de que la profundidad del tratamiento es cada vez más grande en su intensidad.
- *Las actividades y experiencias de aprendizaje*: actualmente hay un protagonismo compartido entre el profesorado, que es quien inicialmente piensa las actividades; pero estas no se entienden sin la participación activa del alumnado.
- *La metodología*: normalmente, se emplean tres tipos de modelos didácticos: informativo, interactivo y retroactivo. Siguiendo a diferentes autores (Pérez Pérez, 1994; Jiménez Jiménez, 1990), algunos de los aspectos que se toman como base para la selección de las metodologías más adecuadas son, entre otros, el estilo de enseñanza del profesorado, si se centran en el discente, los elementos didácticos, la interacción social, según el tamaño del grupo, etc.
- *Los medios y recursos didácticos y pedagógicos*: distintos autores (Medina y Sevillano, 1990; Gimeno Sacristán, 1981; Rossi, 1966; Pérez Pérez, 1994; Vicente Rodríguez, 1986; Zabalza, 1988) aluden a medios, materiales didácticos, recursos, soportes tecnológicos, dispositivos para transmitir información, etc.
- *La evaluación*: como un proceso sistemático y organizativo de recogida de información, que implica un juicio de valor y que está orientado hacia una toma de decisiones para mejorar la práctica educativa.

2.2. Factores organizativos

La dimensión de *factores organizativos* se aborda a partir de la ordenación del sistema educativo y de los grados o niveles de concreción curricular establecidos. En nuestro caso partimos de su relación con el diseño curricular base y el proyecto curricular de centro.

2.2.1. En relación al diseño curricular base (DCB)

Corresponde a una acción conjunta del gobierno de un país, y a sus asesores pedagógicos, decidir sobre la ordenación del sistema educativo: concretar la enseñanza obligatoria de la que no lo es, distribuir la enseñanza en diversas etapas y decidir las competencias que tiene que adquirir el alumnado en cada una de ellas.

Para ello es necesario identificar cuáles son los elementos fundamentales del contenido y organizarlos en un esquema relacional. En el DCB se fijan los objetivos generales de las diversas etapas educativas, se establecen las áreas curriculares para cada etapa y se formulan niveles de concreción para cada área.

Los componentes fundamentales del currículo, es decir, el conjunto de objetivos, las competencias básicas, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación, se concretan en cada una de las tres etapas educativas obligatorias: infantil, primaria y secundaria (LOE, 2006: cap. II, art. 6.1.).

Cada etapa tiene una finalidad común que es la de capacitar al alumnado para la adaptación a la posterior. Por su parte, los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requieren el 55% de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 65% para aquellas que no la tengan (LOE, 2006: cap. II, art. 6.3.). Además, la Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) contempla los criterios metodológicos y de evaluación asignados para cada etapa.

2.2.2. En relación al proyecto curricular de centro (PCC)

Tal como destacan Del Carmen y Zabala (1992:23-51), el proyecto curricular de centro (PCC) se caracteriza por ser teórico, previo, técnico-pedagógico, elaborado por el profesorado y en colaboración con la comunidad educativa, con la finalidad de explicitar el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, buscando la coherencia y la adaptación al contexto.

Para que un centro avance, a partir de su desarrollo curricular, es necesario pasar de una mentalidad individualista del profesorado a una mentalidad de centro y colectiva. La tarea no resulta fácil, por lo que cabe tomar en cuenta algunas condiciones básicas: partir de la experiencia anterior, otras experiencias, formación, material curricular, recursos, disponer de suficiente tiempo y de espacios comunes de reflexión, asesoramiento, organización, buen clima y ambiente de trabajo, atender las relaciones interpersonales, unidad de propósitos, utilidad, reuniones, sistemas de comunicación entre todos los estamentos, participación en general y en proyectos de innovación, de investigación, etc. Cuando estas condiciones no se cumplen, es necesario establecer mecanismos que las

puedan ir favoreciendo. Tampoco no se trata de todo o nada, es preciso ir alcanzando condiciones mínimas y considerarlas en un sentido global, saber dónde estamos y hacia dónde se debe avanzar, tomando conciencia de los progresos que se consiguen.

Además, el desarrollo curricular implica un conjunto de tareas, tanto curriculares como organizativas, que afectan a todos los cargos, órganos y miembros de los centros educativos, y que es necesario asumir.

2.3. Factores que condicionan el tiempo de aprendizaje

La estructura y la duración de los tiempos de aprendizaje se establecen, fundamentalmente, a partir de la atención a (Gairín, 2000: 88):

- Criterios higiénico-biológicos, relacionados con las posibilidades y las limitaciones de las personas en referencia a sus capacidades personales frente a la fatiga, las condiciones del lugar de trabajo o las condiciones de los medios y de los instrumentos que se utilizan.
- Criterios pedagógicos o exigencias de los planteamientos educativos e instructivos, en relación a la ejecución del trabajo escolar.
- Criterios socio-culturales, como resumen del conjunto de circunstancias y situaciones, costumbres, etc., que una sociedad respeta y considera suyas.

Este conjunto de condiciones es el que, en último extremo, justifica que se mantenga un mismo horario para las diferentes edades de una misma etapa educativa o que se mantenga la diferencia entre año escolar y año natural, por ejemplo.

Los proyectos curriculares de centro tienen que ser suficientemente flexibles para permitir concreciones individuales ajustadas a las distintas características, los ritmos de aprendizaje y las singularidades de cada alumno, para que así se puedan garantizar y cumplir los principios de inclusión e individualización propios de la atención al alumnado con necesidades educativas específicas.

No se puede hacer una buena organización y secuenciación de contenidos siguiendo criterios muy simples y excesivamente lineales. Algunos criterios básicos a tener en cuenta en el momento de realizar las secuencias y organizar los contenidos de enseñanza, a partir de Del Carmen (1991: 20), son: pertinencia en relación con el desarrollo evolutivo del alumnado, coherencia con la lógica de las disciplinas que tratan de enseñarse, adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos del alumnado, prioridad de un tipo de contenidos en el momento de organizar la secuenciación, delimitación de unas ideas-eje, continuidad y progresión, integración, equilibrio e interrelación.

Al realizar la definición de las secuencias se procura llegar al detalle, explicitando básicamente las ideas centrales que se trabajan en el área y los posibles progresos de cada ciclo o curso. Posteriormente, al concretar las programaciones, hay que realizar la adecuación a las necesidades específicas de cada grupo clase y la incorporación de las propuestas e intereses del alumnado.

Seguidamente, se determina el tiempo concreto necesario para lograr las secuencias. Por consiguiente, hay que distribuir el tiempo total lectivo para cada una de ellas, el profesorado que las desarrollará, el tiempo necesario para su preparación y desarrollo, la distribución horaria que se empleará, el papel que cada uno debe jugar, el tiempo de trabajo personal que se utilizará en casa también, las formas en cómo se solventarán las ausencias de profesorado y alumnado, etc., para así ir concretando todos los factores que condicionan el tiempo de aprendizaje.

2.4. Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje

El diseño curricular es el camino que se recorre desde la declaración de los principios generales definidos en las enseñanzas mínimas, hasta las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada centro y para cada alumno. Este camino contempla muchos factores que pueden condicionar las diferentes oportunidades para aprender. La mayoría se relacionan con los apoyos que los centros educativos tienen a su alcance para lograr la mejora educativa, tal como desarrollamos a continuación.

La formación fuera de los centros educativos

En nuestro contexto, el ámbito público ofrece distintos planes de formación permanente que, con la ayuda de los institutos de ciencias de la educación, de los centros de profesores o de los centros educativos integrados, se preocupan por una actualización que recoge y gestiona las demandas formativas. El tipo de formación alberga distintas modalidades (Tejada, 1998: 154): cursos de divulgación, cursos de formación, jornadas o encuentros científicos o experienciales, cursos con proyectos de acción, formación autónoma, intercambio, estancias formativas, etc.

La formación en los propios centros educativos

La formación en los centros educativos es eficaz para mejorar el currículum e impulsar innovaciones. Es por ello que esta formación debe tener un trato preferente en los planes institucionales de formación docente. Tejada (1998: 155) diferencia dos modalidades en este tipo de formación según si dispone de soporte externo o si carece de él.

El asesoramiento

Asesorar en educación, muchas veces, va más allá de una simple orientación personal, de resolver una pequeña duda, etc. Acostumbra a servir para ayudar o asistir a un centro a partir de actividades de mejora educativa (Mayor y otros, 2007). Así, podemos diferenciar entre un asesoramiento interno, externo o mixto.

La inspección

La inspección puede ofrecer soporte a los centros y debe ayudar a su desarrollo mediante el asesoramiento y la colaboración. Habitualmente, suele rela-

cionarse con el control, la supervisión y la rendición de cuentas; pero aunque se diera este sentido a su actuación no debiera entenderse como algo negativo, sino como algo necesario para la institucionalización desde la integración, la coordinación y la responsabilidad del sistema escolar.

Los equipos de asesoramiento psicopedagógico

Están configurados por diversos profesionales externos al centro y suponen una herramienta útil para la elaboración y la aplicación del proyecto curricular del centro. Especialmente, cuando se demandan cambios metodológicos y un tratamiento específico de la diversidad en la organización.

Sistemas de acogida e integración del nuevo alumnado y las familias

La acogida y la integración educativa y social del nuevo alumnado y de las nuevas familias deben darse en el camino hacia una escuela inclusiva y, por ende, hacia una sociedad absolutamente normalizada. Así, para alcanzar este cometido se debieran diseñar y desarrollar actuaciones enmarcadas en adecuados planes de acogida (Vega, 2007).

Dotación de los espacios comunes y aulas

Las prácticas educativas deben dotarse de los recursos necesarios favorecedores de un mejor rendimiento académico y del desarrollo curricular. Todo centro recibe una dotación inicial por parte de la Administración que permite su renovación, previa petición y justificación, pero normalmente no se considera suficiente para desarrollar el currículum establecido en el proyecto curricular de centro.

Autonomía de centro

Finalmente, un aspecto que cobra fuerza con la Ley Orgánica de Educación (2006) y que puede influir decisivamente en la oportunidad de aprendizaje, es el que hace referencia a la *autonomía de los centros educativos* (LOE, 2006: título V, cap. II). Los centros disponen de autonomía pedagógica, de organización y de gestión, correspondiendo a las administraciones educativas el papel de favorecer la autonomía de los centros de tal manera que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los respectivos planes de trabajo y organización, convenientemente evaluados y valorados. Por su parte, los centros podrían desarrollar determinadas experimentaciones, innovaciones, planes de trabajo, formas organizativas, etc., en los términos que establezcan las administraciones educativas (Bolívar, 2010).

2.5. Condicionantes que determinan la práctica curricular

La función básica del proyecto curricular de centro (PCC) es establecer pautas de acción coherentes para todo el profesorado del centro, garantizando la progresión adecuada de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos durante todo el proceso.

El PCC ha de contener los mismos elementos que especifica el primer nivel de concreción curricular en el diseño curricular base, pero contextualizados en una realidad y en un estadio de aplicación más definido y organizados de la manera que el centro educativo considere más coherente y efectiva.

El PCC proporciona información sobre qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar que determinan la práctica curricular:

- *¿Qué enseñar?*, considerando que la educación no es neutra, el qué enseñar hace referencia básicamente a lo que entendemos por objetivos y por contenidos de la enseñanza.
- *¿Cuándo enseñar?*, determinadas las intenciones y los contenidos educativos es necesario concretar cómo los organizamos y ordenamos temporalmente.
- *¿Cómo enseñar?*, la manera más adecuada de enseñar, con la finalidad de garantizar la consecución de los objetivos y el dominio de los contenidos.

Avanzar en estas cuestiones requiere, por parte del profesorado, un compromiso con el proceso de aprendizaje del alumnado, centrarse al máximo en el desarrollo de sus capacidades e identificar y centrar la reflexión de buenas prácticas entre colegas.

- *¿Qué, cómo y cuándo evaluar?*, aludimos a dos aspectos capitales: las pautas de evaluación y los criterios de promoción interciclos.

Cualquier proyecto curricular debe contemplar las pautas a considerar en su evaluación, puesto que ayuda a decidir qué actuaciones son necesarias para ir ajustando progresivamente la ayuda pedagógica a las necesidades y características del alumnado, o determinar hasta qué punto se han conseguido las intenciones educativas.

Los criterios de evaluación sumativa correspondientes al final de cada ciclo deben proporcionar suficiente y precisa información del tipo y el grado de aprendizajes realizados por cada alumno, tomando como referente los objetivos de ciclo considerados fundamentales para garantizar la consecución de los aprendizajes en el ciclo posterior. Estos criterios se relacionan con las secuencias de objetivos y contenidos determinadas en los ciclos, además de tener en cuenta la evaluación de los diferentes tipos de capacidades y contenidos explicitados en las intenciones educativas. También, sería adecuado que los criterios de evaluación seleccionados se pudieran aplicar en situaciones normales de aula y que pudieran derivar en actividades funcionales.

Por su parte, las administraciones educativas también establecen criterios de evaluación externa para garantizar la adquisición de unos objetivos mínimos comunes en todos los centros educativos.

La evaluación de la administración se realiza generalmente en relación con el alumnado mediante exámenes, esta manera de evaluación es objeto de numerosas críticas, a pesar de que también hay razones para realizarla. (García Fernández, 1998: 239)

Así, sería necesario que los equipos docentes tuvieran presente estos criterios en el momento de elaborar los propios, dado que su total asunción pudiera suponer uniformizar el currículum y privarlo de un desarrollo diversificado y enriquecedor.

3. Diseño del estudio

El objetivo general del estudio en el cual se enmarca esta aportación es el de identificar las relaciones entre el nivel de desarrollo curricular y organizacional de los centros educativos y los resultados escolares. El estudio supone que la variable de proceso llamada «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, mediante estas, en las variables producto («resultados del alumnado» y «resultados escolares o de centro»).

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. Por otra parte aplica tres cuestionarios generales sobre desarrollo organizativo, desarrollo curricular de centro y desarrollo curricular de aula a los claustros de los centros educativos de la muestra (8 en Cataluña y otros 8 en el País Vasco); y dos cuestionarios específicos de participación e implicación de las familias y del alumnado.

Como consecuencia de la extensión y la densidad de información emanada del planteamiento general del estudio, en esta aportación nos centramos en el desarrollo curricular de centro por su relevante incidencia en la práctica educativa, por las posibilidades que puede prestar para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por su interés especial para el colectivo docente.

Así, en el caso del desarrollo curricular se elaboró un instrumento propio, el cuestionario, adaptado al contexto de actuación y a sus necesidades con el objetivo de mostrar la tendencia de los centros respecto a esta dimensión. Este instrumento pasó un proceso de validación por jueces con el objetivo de establecer la validez de contenido y determinar la univocidad en la comprensión de los ítems. Finalizado el proceso de validación se obtuvo un primer cuestionario provisional que fue contestado por 306 profesores y profesoras de primaria y secundaria de diversos centros educativos de Cataluña (8) y del País Vasco (8).

El análisis de los resultados obtenidos, además de proporcionar una primera aproximación a la temática, nos permitió realizar un análisis de la consistencia interna del cuestionario a través del índice Alpha de Cronbach. Mediante los coeficientes obtenidos por cada uno de los ítems pudimos valorar los elementos del cuestionario que presentaban mayor fiabilidad (por encima de 0,75), lo que nos permitió depurar algunos de los ítems propuestos. Con todo, el cuestionario resultante presentaría dos importantes virtualidades respecto al primer borrador. El grado de consistencia interna sería mayor como conse-

cuencia de obtener un índice Alpha de Cronbach de 0,85 y también permitiría reducir el cuestionario a 73 ítems frente a los 115 inicialmente propuestos.

La aplicación del cuestionario instaba a que todo el profesorado de los 16 centros educativos lo respondiera, así como que las respuestas emitidas se realizaran en un mismo momento y de forma anónima. De esta forma se garantizaba que las respuestas fueran individuales y no fruto de una puesta en común entre algunos de los participantes. Por otra parte, la persona que pasaba el cuestionario podía ir resolviendo las diversas dudas que fueran surgiendo a lo largo del proceso.

Los resultados obtenidos se relacionan estadísticamente con los resultados del alumnado de cuarto y sexto curso de Educación Primaria y de segundo y cuarto curso de Educación Secundaria, medidos a través de pruebas específicas y estandarizadas realizadas por las comunidades autónomas de Cataluña y el País Vasco. Se trata de las pruebas de competencias básicas de Cataluña y de las pruebas del Instituto de Desarrollo y Asesoramiento del País Vasco.

La muestra quedó formada por 8 centros educativos (4 centros de Educación Primaria y 4 de Secundaria Obligatoria) por cada una de las dos comunidades autónomas y de tamaño similar en cuanto al número de profesorado y alumnado que atienden. Comparten un parecido contexto social (ambiente urbano, de más de 200.000 habitantes), similar tipología de alumnado (de nivel social y cultural medio y medio-bajo) y tienen iguales porcentajes de presencia de alumnado de grupos identitarios (género, cultura, raza, etc.). La diferencia básica y fundamental radica en el nivel de desarrollo organizativo de los centros.

La razón 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 integradas ha sido la tendencia, por parte de estos últimos, a suavizar la transición de primaria a secundaria y no permitir identificar las profundas diferencias que consideramos se dan entre los centros de primaria y de ESO.

La elección de los cursos 4º y 6º de primaria se debe a que son dos cursos representativos del itinerario curricular del alumnado en esta etapa: el punto final del 2º ciclo y el final de la etapa. Nos decidimos por los cursos de 2º y 4º de ESO por ser el 2º curso un momento en el que aparece la problemática de la escolarización de adolescentes en toda su extensión (absentismo, desmotivación, etc.) y el 4º curso por reflejar el punto final de esta etapa, indicar el nivel de rendimiento del alumnado y el porcentaje de alumnos que han logrado llegar al final de la etapa y alcanzar el título de ESO. Consideramos que estos dos cursos (2º y 4º) pueden ser muy significativos y aportar información relevante sobre algunos de los factores que caracterizan a esta etapa.

4. Resultados

En este apartado presentamos una síntesis de los resultados del estudio realizado, a partir del análisis estadístico inferencial. Por las razones señaladas en el apartado anterior, los resultados que aquí presentamos se vinculan al desarrollo

curricular de centro, a partir de las respuestas emitidas por un total de 306 profesores y profesoras de primaria y secundaria participantes en el estudio. Al respecto, cabe destacar que se trata de un profesorado mayoritariamente de género femenino (76,8%), con una edad comprendida entre los 40 y 50 años (más del 50%) y que en el 65% de los casos cuenta con más de 15 años de experiencia docente.

Principalmente, reparamos en las diferencias producidas entre los cinco factores del currículum que se han analizado en esta aportación, considerando las variables condicionantes siguientes: titularidad del centro, etapa educativa, tamaño del centro, ejercicio del cargo académico, antigüedad en el centro y años de docencia.

No obstante, cabe destacar que únicamente se presentan aquí aquellas puntuaciones que producen diferencias significativas, una vez ha sido realizada la correspondiente prueba estadística. Asimismo, se presentan los resultados de manera conjunta para mostrar la tendencia general del profesorado con respecto al desarrollo curricular de centro.

En referencia a la variable *titularidad del centro* cabe decir que no se han presentado diferencias significativas estadísticamente. Lo mismo sucedió con la variable *tamaño del centro*, en la que no se detectaron diferencias significativas entre los centros de una línea y los que tienen más de una.

La variable *etapa educativa* muestra diferencias significativas a nivel global, situándose los centros de educación secundaria un punto y medio por encima de los centros de educación primaria. Los factores en los cuales se presentan estas diferencias significativas son los organizativos, los condicionantes del tiempo de aprendizaje y los que condicionan la oportunidad de aprendizaje (cuadro nº 1). El resto de dimensiones (factores educativos y condicionantes formales que determinan la práctica curricular) no presentaron diferencias significativas alguna.

Por lo que se refiere a la variable *ejercicio de cargos académicos*, solo se presentan diferencias significativas en el factor de los condicionantes formales que determinan la práctica curricular (cuadro nº 2) cuando lo cruzamos con la condición de haber ejercido un cargo académico o no haberlo hecho. Únicamente es el profesorado que no ha ejercido ningún tipo de cargo académico quien puntúa de manera más alta este factor.

Si analizamos cómo influye la *antigüedad en el centro* sobre el desarrollo curricular del centro, y desde las diferencias significativas que se establecen, se constata que únicamente aparece una diferencia remarcable en la dimensión que alude a los factores organizativos (cuadro nº 3). Aquí, es el profesorado con un tiempo inferior a los cinco años de antigüedad en el centro quién puntúa más alto.

En cuanto a los *años de docencia*, encontramos un único factor que presenta diferencias significativas: es el referente a los condicionantes formales que determinan la práctica curricular (cuadro nº 4). 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 podemos observar que se sigue la tendencia global de ir disminuyendo la puntuación de forma inversamente proporcional al incremento de años de experiencia.

Cuadro 1. Medias inferenciales en DCC tomando como factor la etapa educativa

Desarrollo curricular del centro	Etapa educativa	N	Media
Factores organizativos	Primaria	52	2,7550
	Secundaria	69	2,8784
Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje	Primaria	83	2,8218
	Secundaria	91	2,7386
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje	Primaria	57	2,6744
	Secundaria	54	2,8170
DCC global	Primaria	28	2,7120
	Secundaria	34	2,8687

Cuadro 2. Medias inferenciales en DCC tomando como factor el ejercicio de cargos académicos

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

Cuadro 3. Medias inferenciales en DCC tomando como factor la antigüedad en el centro

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 4. Medias inferenciales para DCC tomando como factor los años de docencia

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

Por su parte, el análisis de las frecuencias de los ítems del cuestionario, una vez agrupados alrededor de los factores apuntados, permite conocer las puntuaciones medias para cada una de las categorías consideradas.

El cuadro nº 5 presenta las medias de las agrupaciones realizadas respecto de los factores analizados pertenecientes al cuestionario de desarrollo curricular de centro.

En este caso podemos observar que todas las puntuaciones giran alrededor de la media y tan solo 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).

Al respecto, algunos de los ítems planteados para los factores educativos hacían referencia a: la toma de acuerdos en relación a la elaboración y el uso de materiales didácticos básicos; el trabajo en equipo para el diseño y la elaboración de materiales didácticos; la introducción de criterios específicos de agrupamiento del alumnado; la aplicación de protocolos de actuación ante la detección de dificultades en el alumnado; el soporte de recursos socioeducativos; o la coordinación de la actividad docente; entre otras cuestiones. Mientras que en el caso de los condicionantes formales que determinan la práctica curricular se aludía a cuestiones como, por ejemplo, las siguientes: selección y secuenciación de contenidos; la planificación conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos adoptados por el profesorado; las adaptaciones curriculares en función de la heterogeneidad y diversidad del alumnado; o las metodologías de enseñanza; entre otras.

Por último y a pesar de que el propósito de esta aportación no es realizar una investigación comparada entre centros y territorios sino mostrar la tendencia del profesorado con respecto al desarrollo curricular de centro, destacamos, brevemente y a modo de apunte, que la comparación entre los centros educativos de los datos obtenidos por parte del profesorado nos permite señalar que se producen diferencias significativas en todas las dimensiones estudiadas a nivel intercentros.

Cuadro 5. Medias de las agrupaciones realizadas

Dimensiones	N	Media
Factores educativos	153	2,7252
Factores organizativos	121	2,8252
Factores condicionantes del tiempo de aprendizaje	174	2,7783
Factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje	111	2,7438
Condicionantes formales que determinan la práctica curricular	166	2,8755
Puntuación total DCC	62	2,7980

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos, a través del trabajo de campo realizado, nos permiten extraer una conclusión principal y es que los factores educativos, organizativos, que condicionan el tiempo de aprendizaje, la oportunidad de aprendizaje y los condicionantes formales que determinan la práctica curricular, son importantes y esenciales para el estudio de la relación entre el rendimiento académico del alumnado y el desarrollo curricular de los centros educativos.

Al mismo tiempo, estos factores del currículum pueden ayudar a mejorar la eficacia de la actividad docente si compartimos que el profesorado es el principal protagonista de la elaboración del proyecto curricular de los centros educativos y de las programaciones curriculares del alumnado.

Las dimensiones del desarrollo curricular de centro no quedan, por lo general, afectadas por las variables independientes consideradas y vinculadas a la titularidad y el tamaño de los centros educativos. En el caso de la antigüedad en el centro, puede concluirse que incide de forma más evidente en los factores organizativos, sobre todo para el profesorado con menos años de antigüedad en los centros.

La etapa educativa condiciona las puntuaciones obtenidas puesto que, particularmente, es el profesorado de educación secundaria quien puntúa de una manera más alta aspectos como los factores organizativos, los factores que condicionan la oportunidad de aprendizaje y los condicionantes formales que determinan la práctica curricular, mientras que el profesorado de educación primaria solo califica con mayores puntuaciones la dimensión relativa a los factores condicionantes del tiempo de aprendizaje.

La influencia que tiene la etapa educativa en las puntuaciones otorgadas a los diferentes factores del Desarrollo Curricular del Centro (DCC) estudiados ratifica el efecto que tiene una diferente estructura curricular en las valoraciones del profesorado. Si consideramos que sus opiniones son técnicas y fundamentadas, habremos de concluir que determinadas propuestas curriculares influyen sobre el rendimiento académico del alumnado a partir de factores como el tiempo de aprendizaje, las oportunidades de aprendizaje o factores organizativos vinculados al desarrollo curricular.

Tanto el ejercicio de cargos académicos como los años de docencia del profesorado son variables que tan solo presentan diferencias cuando se vinculan, únicamente, al factor de los condicionantes formales que determinan la práctica curricular. En este sentido, podríamos considerar que una parte importante de la varianza del rendimiento escolar queda explicada, en muchas ocasiones, por la calidad interna y la coherencia en los diseños curriculares de los centros.

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se vincula a la mejora del desarrollo curricular y a la calidad de los procesos que se le implican. Por eso, el desarrollo curricular debe prestar una atención especial a los distintos factores del currículum aquí analizados, que influyen en la dinámica cambiante de los procesos internos que se dan en las aulas y en los centros edu-

cativos. En este sentido, el diseño y el desarrollo de programas educativos debieran considerar la incidencia de los factores del currículum en los resultados del alumnado y de los centros a partir de su relación con el propio desarrollo curricular.

Por otra parte, quisiéramos también destacar otras conclusiones del estudio general que, aunque no se desprenden directamente de los resultados aquí presentados, nos parece importante señalar por su estrecha vinculación al desarrollo curricular de los centros educativos. Brevemente, hacen referencia a la voluntad del profesorado por encontrar espacios y tiempos para la reflexión alrededor de la práctica pedagógica y por trabajar en colaboración; la necesidad de que las estructuras organizativas faciliten una mayor participación de la comunidad educativa en la educación; la predisposición del profesorado para impulsar procesos de cambio orientados a la mejora del rendimiento académico; y la mejora de la atención a la diversidad en los centros a través del uso de criterios adecuados para la agrupación del alumnado; entre otras.

Finalmente, destacamos dos limitaciones principales del estudio, una de carácter general y otra específica. La primera tiene que ver con la utilización de una metodología combinada, cualitativa y cuantitativa, en el desarrollo general del estudio y que ha supuesto la proliferación de explicaciones muy divergentes. La segunda, centrada en la aportación aquí presentada, queda vinculada con la dificultad de implicar al conjunto de profesores y profesoras de los diferentes centros educativos en el proceso de recogida de información. Asimismo, cabe señalar que el número de personas y de centros participantes en el estudio, así como su respectiva representatividad, limitan la generalización de resultados a la muestra considerada.

6. Bibliografía

- BEAUCHAMP, G. (1981). *Curriculum theory*. Illinois: Wilmette.
- BOLÍVAR, A. (2010). «La autonomía de los centros educativos en España». *CEE Participación Educativa*, 13, 8-25.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- CREEMERS, B. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- DEL CARMEN, L. (1991). «Secuenciación de los contenidos educativos». *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 20-23.
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1992). *Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre*. Barcelona: Graó.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- (coord.) y otros (1997). *Estrategias para la gestión curricular del centro educativo*. Madrid: Síntesis.
- (2000). «La organización de espacios, tiempos y entorno educativo». En: CANTÓN, I. (coord.). *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1990). «Los sistemas y modelos didácticos». En: MEDINA, R. y SEVILLANO, M. L. (coord.). *Didáctica. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- JOHNSON, M. Jr. (1967). «Definitions and models in curriculum theory». *International Review of Education*, 19, 94-187.
- LOE (2006). «Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo». *Boletín Oficial del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MCCUTCHEON, G. (1982). «What in the world is Curriculum Theory?». *Theory into Practice*, 21 (1), 18-22.
- MALLART, J. y TORRE, S. DE LA. (2004). «Contenidos de la enseñanza». En: SALVADOR F.; RODRÍGUEZ J.L. y BOLÍVAR, A. (dir.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe. Vol. I, 219-240.
- MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L. (2000). *El PCC com a document de canvi i d'innovació als centres educatius de Primària*. [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MAYOR, C. et al. (2007). *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la US.
- MEDINA, R. y SEVILLANO, M.L. (1990). *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- NASSIF, R. (1980). *Teoría de la educación problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Un informe internacional*. Madrid: Paidós MEC-OCDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1994). *El currículum y sus componentes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- PISA. (2003). *Primer y segundo informe de evaluación*. Gobierno Vasco: Servicio de Publicaciones.
- (2006). *Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 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), 15-30.
- ROBERTSON, P. y SAMMONS, P. (1997). «Improving school effectiveness: a Project in progress». *International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Tennessee: Memphis.
- ROSSI, P. y BIDDLE, B. (1996). *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STOLL, L. y FINK, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- (2005). *Didáctica-currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Colección Redes Davinci Continental.
- TIMSS (2003). *Evaluación internacional de matemáticas y ciencias. Primer informe. 2º de ESO*. Gobierno vasco: Servicio de Publicaciones.

- TRUPP, M. (1999). *School making a difference: let's be realistic!. School mix, school effectiveness and the social limits of school reform*. Filadelfia: Open University Press.
- VEGA, M^aC. (2007). *Planes de acogida e integración escolar . social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (1986). *Planificación del currículum escolar. Bases para un proyecto educativo*. Madrid: Escuela Española.
- ZABALZA, M.A. (1988). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.