

Desarrollo y validación de una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado

Miguel Ángel PERTEGAL VEGA
Universidad de Sevilla

Ángel HERNANDO GÓMEZ
Universidad de Huelva

Alfredo OLIVA DELGADO
Universidad de Sevilla

Resumen

El objetivo de este trabajo fue desarrollar una escala válida y fiable para evaluar la percepción de las fortalezas fundamentales de un centro educativo desde el punto de vista del profesorado. Aunque existen diversos instrumentos para evaluar el clima y la cultura escolar, pretendíamos desarrollar un instrumento que además permitiera evaluar otras variables representativas del buen funcionamiento de un centro educativo que se relacionan una buena labor y acción educativa y la promoción del desarrollo positivo adolescente. Para ello, en primer lugar, se creó una escala a partir de una revisión de los instrumentos y de la literatura existente. Posteriormente, la escala fue administrada para el análisis de sus propiedades psicométricas a una muestra constituida por 336 profesores/as (49,7% Hombres y 50,3% Mujeres) con edades comprendidas entre los 25 y los 63 años ($M=41.5$, $DT= 9.47$), que trabajaban en centros públicos y privados de educación secundaria en Andalucía Occidental. Los resultados obtenidos han permitido avalar la adecuación de las propiedades psicométricas de la escala construida y la validez de un modelo de un factor global de activos escolares, útil de cara a la exploración conjunta de los procesos de centro revelantes desde la perspectiva del profesorado. Queda en manos de futuras investigaciones comprobar la validez externa y predictiva del instrumento.

Palabras clave: escala, profesorado, clima escolar, cultura escolar, activos para el desarrollo adolescente positivo; comunidad educativa.

Dirección del primer autor: Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. c/ Camilo José Cela, s/n. 41005 Sevilla. *Correo electrónico:* mpertegal@us.es

Este trabajo ha sido realizado en el marco de un convenio suscrito con la Cosejería de Salud de la Junta de Andalucía. Código del proyecto: 2008/00000239.

Recibido: septiembre de 2011. *Aceptado:* octubre de 2011.

Abstract

The aim of this study was to develop a valid and reliable scale to assess teacher's perception of the fundamental strengths of a school. There are different scales for assessing school culture and climate, however we wanted to develop an instrument to assess other variables that reflect a good school functioning. First, we create a scale based on the existing instrument and on a literature review of the relevant dimensions of school context for adolescent positive development. Finally, the scale was administered to a sample for analysis of its psychometric properties. The sample consisted of 336 teachers (49,7 % men and 50,3% women) from 25 to 63 years old ($M = 41.5$, $SD = 9.47$) who were working at secondary education, in public and private's centers from Western Andalusia. The results have allowed us to support the adequacy of psychometric properties of the scale and the validity of a model based on unique global factor (*school assets*). It will be interesting for future research to analyze the external and predictive validity of the instrument.

Key words: Scale, School Climate, School Culture, Teacher's Developmental Assets, Positive Youth Development.

En la profesión docente parecen confluir ciertas paradojas en la actualidad. Por un lado, el ejercicio del profesorado resulta ser muy satisfactorio a nivel personal, según la opinión de los propios docentes, como se refleja en la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, citada en Marchesi, 2007). Sin embargo, por otro, produce un gran desgaste personal y emocional, tal como apuntan los índices de *burnout* o de bajas por salud mental (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003). A todo ello, hay que sumar el contraste entre la poca valoración y reconocimiento de la labor del profesorado (señalados, por ejemplo, por Marchesi y Martín, 2002, o Pérez, Sola, Blanco y Barquín, 2003) y la trascendencia de la tarea encomendada: la educación de nuestros niños y adolescentes y la esperable contribución futura al bienestar social. Por si fuera poco, en el caso de la Educación Secundaria, la cuestión se complica aún más debido a la visión negativa sobre los adolescentes existente en la sociedad (Casco y Oliva, 2004), que es reforzada por los medios de comunicación con casos noticia-

bles de comportamientos violentos, lo que añade un tinte casi heroico al desempeño profesional del profesorado.

Ante este panorama sombrío, creemos necesario adoptar un enfoque positivo que nos haga poder valorar las claves que contribuyen a la satisfacción e implicación docente, así como descubrir las fortalezas o activos fundamentales que hacen que un centro de secundaria tenga un buen funcionamiento como entorno socioeducativo y su contribución a resultados educativos positivos en un sentido integral, tanto a nivel académico como de cara al desarrollo sociopersonal del alumnado (Lippman y Moore, 2004; Oliva, Hernando, Parra, Pertegal, Ríos y Antolín, 2008).

El entorno escolar y la promoción del desarrollo positivo

Respecto a la evaluación de los procesos y el funcionamiento de los centros educativos, la mayoría de investigaciones se han centrado en el estudio del clima y de la cultura escolar. Mientras que el *clima escolar* ha sido abordado preferentemente desde

la perspectiva del alumnado, en el caso de la *cultura escolar* su estudio se ha centrado fundamentalmente en la visión del profesorado y del equipo directivo (Angelides y Ainscow, 2000). Debido a la estrecha interrelación de ambas propuestas y las consiguientes controversias conceptuales que generan (Armengol, 2001), resulta necesario detenerse en su distinción.

En su día autores como Hoy (1990) arrojaron luz sobre ello, al vincular el estudio del clima a una perspectiva psicológica y emocional -cómo las personas sienten y experimentan la escuela- y la investigación de la cultura escolar a una perspectiva cuasiropológica -los valores implícitos en las prácticas de cada comunidad educativa-.

Así, aunque no exista una definición comúnmente aceptada de ambos constructos, un buen número de investigadores proponen una concepción del clima, para referirse a la percepción de las relaciones sociales dentro del centro educativo (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, Raya y Muñoz, 2006). Por su parte, el estudio de la cultura escolar suele conceptualizarse como el conjunto de creencias, significados, normas, valores y expectativas compartidas existentes en la comunidad educativa (Tagiuri, 1968; Schein, 1985; Peterson y Deal, 1998).

Ahora bien, ¿qué rasgos distinguen a un centro con un clima y una cultura escolar que constituya una comunidad educativa que potencialmente sea un entorno promotor del desarrollo positivo adolescente?

Aunque es una pregunta compleja que no tiene respuesta simple, contamos con ciertas evidencias provenientes fundamentalmente del estudio de las escuelas eficaces y algunas propuestas muy sugerentes sobre las dimensiones o procesos relevantes a nivel de centro (Murillo, 2008).

Bien es cierto que tampoco existe una lista cerrada de los factores más relevantes para ello; de todas formas, los datos apuntan a una cultura escolar donde se darían los siguientes elementos-clave: un compromiso de la comunidad escolar con una visión compartida de los objetivos o metas educativas la escuela, un liderazgo fuerte o carismático que contribuya al sentido de comunidad y que impulse una cultura de colaboración y participación entre el profesorado con la consiguiente cohesión en la acción educativa, y un clima relacional positivo entre el profesorado y entre alumnado-profesorado con el consecuente desarrollo de la satisfacción, bienestar e implicación docente (Peterson y Deal, 1998; Hernández y Sancho, 2004). Sólo si se dan esos rasgos podríamos hablar de una cultura escolar consensuada y de una verdadera comunidad educativa a nivel del profesorado, expresión propia del ámbito escolar que resume la clave fundamental que distingue a buen centro.

La percepción del profesorado

Es fundamental poder evaluar la percepción del clima y el buen funcionamiento de un centro educativo desde el punto de vista del profesorado para acercarse a la realidad de los procesos que ocurren en un centro y poder contrastarlas con las percepciones del alumnado, que son las que normalmente se evalúan (Brand, Felner, Seitsinger, Burns y Bolton, 2008). En ese sentido, a pesar de que han existido algunas propuestas interesantes en el ámbito académico -aparte de los instrumentos de las evaluaciones institucionales de las distintas Comunidades Autónomas- para evaluar las percepciones del profesorado en nuestro contexto (Gordillo, 1988; Padrón, 1994; González, 1995; García Llamas, 1999),

se hace necesario un instrumento que explore conjuntamente diversos procesos de centro identificados como relevantes para el desarrollo positivo adolescente (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006).

En concreto, una variable fundamental a explorar dentro de la cultura escolar desde dicha óptica es el *proyecto compartido* sobre las metas u objetivos prioritarios del centro (Marchesi y Martín, 2002). Se refiere a la existencia de una visión compartida por parte de la comunidad escolar sobre el para qué de la educación, que deja claro cuáles son los objetivos que intentan alcanzar y de qué forma, y cuáles son los valores que se promueven o se cuestionan. En función de la diversidad de proyectos y las culturas escolares asociados a ello, podríamos diferenciar *a priori* entre centros con una orientación más academicista y aquellos con una orientación educativa más integral.

Los resultados de investigaciones previas (Scherens y Bosker, 1997; Cruz y Martín, 1998; Hernández y Sancho, 2004; Murillo, 2005, 2008; Marchesi, 2007) muestran, asimismo, la importancia tanto del *bienestar psicológico* personal, como del desarrollo profesional del profesorado y de la estabilidad en el centro para el éxito de los procesos de cambio del clima escolar y el logro de metas educativas, incluida la mejora del rendimiento académico.

Especialmente, *la forma de ejercer la función directiva* se ha revelado también como un elemento decisivo para una acción educativa eficaz. La gran mayoría de los estudios sobre las escuelas eficaces ponen de relieve que un equipo directivo con un liderazgo firme es uno de los factores fundamentales que se asocia con la calidad de la educación en un centro (Muñoz Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez-Albo, 2000; Álvarez, 2001).

Al mismo tiempo la investigación da pruebas cada vez crecientes de la necesidad

de establecer una cultura de *información, colaboración y comunicación* como base tanto para un buen clima de trabajo como para una buena convivencia en el centro (MacBeath y Mortimore, 2001). En nuestro caso, basándonos en las ideas de Marchesi y colaboradores (Martín, Martínez-Arias, Marchesi y Pérez, 2008) que consideran que la influencia del equipo directivo es de tipo indirecto, tomamos la opción de explorar su influencia través de la percepción acerca del funcionamiento democrático en la toma de decisiones.

Los resultados obtenidos en estudios relativamente recientes (Marchesi y Martín, 2002; Pérez, Sola, Blanco y Barquín, 2003; González Galán, 2004), ilustran claramente cómo la mayoría de los docentes de educación secundaria consideran las *relaciones* con el alumnado, con el profesorado, con el equipo directivo y la participación en los equipos y en el funcionamiento del centro como las fuentes principales de su satisfacción profesional. Estos datos revelan la existencia de un clima de convivencia positivo en la mayoría de los centros en nuestro contexto a pesar de cierta representación social que pone en primer plano los problemas de disciplina, de violencia o acoso escolar y genera dudas sobre la seguridad psicológica del alumnado en los centros de secundaria.

En definitiva, consideramos necesario ir más allá de ciertas propuestas que establecen tipologías de centros en base al cruce de dos dimensiones caracterizadoras de la vida en el contexto escolar.

Una escala de evaluación de los activos y fortalezas escolares desde la perspectiva del profesorado

Marchesi (2004) considera cuatro dimensiones fundamentales que configuran a

su juicio los pilares de la cultura escolar de un centro:

- 1) Visión de los objetivos de la educación (metas educativas, en nuestro caso): objetivos amplios (orientada a la educación integral) o reducidos (orientada a la formación académica).
- 2) Los procesos de cambio: el dinamismo activo (tendencia a la innovación) o pasivo (el peso de la tradición). Esta dimensión está relacionada con la dinámica interna de la escuela, aspecto ya resaltado en su día por Hopkins, Ainscow y West (1994).
- 3) Las relaciones entre el profesorado: colaboración *versus* individualismo. Hargreaves (1995) resaltó la importancia de la cultura de la colaboración y la existencia de una comunidad educativa cohesionada.
- 4) La identificación con la institución escolar: pertenencia *versus* desvinculación. Dicha vinculación se asocia no sólo con el bienestar y satisfacción docente, sino que además potencialmente contribuye a la implicación profesional.

Desde un enfoque de desarrollo positivo, junto a estas dimensiones es necesario dar un paso más allá y valorar, además, la existencia de una visión positiva de la adolescencia entre los educadores que les lleve a asumir prácticas que supongan oportunidades para la participación y el “empoderamiento adolescente” (Eccles, Early, Frasier, Belansky y Mccarthy, 1997).

La escala que se presenta en este artículo supone un instrumento pensado específicamente para el profesorado y supone una propuesta que responde al objetivo fundamental de desarrollar un instrumento

que permita explorar de manera conjunta aquellas dimensiones y procesos en el funcionamiento de un centro educativo que potencialmente pueden ser considerados caracterizadores de una buena comunidad educativa, y que por ende, pueden ser considerados como factores promotores del desarrollo positivo y buen ajuste adolescente. Por ello, nuestra escala de evaluación de los activos o fortalezas escolares de un centro educativo desde la perspectiva del profesorado quedó configurada inicialmente por las siguientes dimensiones específicas:

- Clima relacional entre el alumnado.
- Clima relacional entre profesorado y alumnado
- Cumplimiento de normas por parte del alumnado (*clima de convivencia*)
- Clima relacional entre el profesorado
- Funcionamiento democrático en la toma de decisiones (*cohesión*)
- Percepción de seguridad
- Satisfacción y vinculación docente
- Implicación profesional
- Metas educativas
- Empoderamiento del alumnado desde la perspectiva del profesorado.

Hay que reseñar que previamente a la validación de la escala realizamos un análisis factorial exploratorio sólo con objeto de comprobar la especificidad de las dimensiones, lo cual nos clarificó simplemente la necesidad de agrupar las tres primeras dimensiones en un factor posible de clima de convivencia, además de un factor de cohesión que unifica la percepción de un buen clima relacional entre el profesorado y de la existencia de un funcionamiento democrático en la toma de decisiones en el centro.

Método

Sujetos

La muestra seleccionada para la validación estuvo constituida por un total de 336 participantes (49,7% hombres y 50,3% mujeres) con edades comprendidas entre los 25 y los 63 años ($M=41.5$, $DT= 9.47$) que trabajaban en 20 centros públicos y privados de Educación Secundaria en Andalucía. La mayoría del profesorado se concentraba en los periodos de edad comprendidos entre 31-40 años y 41-50 años (un 33.6% y 31.1%, respectivamente, de la totalidad del profesorado). En ambas etapas la representatividad del sexo femenino era superior a la de los hombres. Hay que considerar que en el área de la OCDE confluyen dos fenómenos en la evolución reciente de la población docente: su progresivo envejecimiento a la vez que una creciente feminización. La situación en España es comparativamente diferente, ya que en el caso de la Educación Secundaria la población docente es más joven que la media (no es así en el caso de Primaria) y la feminización del profesorado no alcanza el 60% en España frente al 65% que es el valor medio de la OCDE (OCDE, 2005)

Los centros educativos que constituyeron la muestra del estudio, fueron seleccionados de acuerdo a un muestreo intencional, estableciendo las siguientes variables de corte: a) tamaño del centro (pequeño: menos de 600 alumno/as, grande: más de 600), b) nivel socioeconómico de la zona (media-baja y media-alta), c) tamaño de la población donde se sitúa (pequeña: menos de 30.000 habitantes, grande: más de 30.000), d) titularidad (público o privado) y, e) cohesión o clima del centro (baja y alta), definida *a priori* por informadores cualificados.

Respecto a los años de experiencia docente del profesorado participante, destacar el

hecho de que un 44% de la muestra había desarrollado una experiencia profesional como profesor o profesora durante más de 15 años. El 31.6% del profesorado llevaba siendo docente un periodo de tiempo comprendido entre los 6 y 15 años. Por último, el 24.4% había sido profesor o profesora durante un tiempo inferior a cinco años.

Por otro lado, la distribución del profesorado, atendiendo a los años de permanencia en el mismo centro educativo, la mayoría del profesorado participante (un 40.7%) llevaba trabajando en el centro educativo más de cinco años. También fue elevado el número de profesores y profesoras con un sólo año de permanencia en el centro (35%), mientras que el resto del profesorado (24.2%) había trabajado en el centro por un periodo de tiempo que oscilaba entre los dos y cinco años.

Instrumento

Escala de evaluación de fortalezas y activos escolares desde la perspectiva del profesorado

Escala likert (rango de 1 a 7) desarrollada en este estudio que permite evaluar la percepción que profesoras y profesores tienen acerca de una serie de dimensiones fundamentales de la vida de un centro educativo, que tienen que ver no solo con su buen clima de convivencia sino también con un funcionamiento positivo como comunidad educativa. Dimensiones que suponen fortalezas potencialmente implicadas en el logro de la función educativa de la escuela de cara al desarrollo sociopersonal del alumnado adolescente.

La versión preliminar de la escala fue elaborada a partir de una revisión de la li-

teratura pertinente, e incluyó inicialmente 57 ítems seleccionados a partir de instrumentos ya existentes o bien redactados por el propio equipo investigador en base a las dimensiones de estudio consideradas relevantes desde un punto de vista teórico.

Con objeto de asegurar tanto la validez de contenido como la validez de campo del instrumento esta primera versión fue sometida a un proceso de depuración en base al juicio de expertos para llegar a la versión definitiva de 30 ítems para el estudio. Posteriormente, un primer análisis factorial exploratorio nos llevó a decidir la agrupación empírica de ciertas dimensiones específicas a priori en dos factores empíricos -*clima de convivencia*; y *cohesión*-. La escala de 30 ítems permitiría obtener siete puntuaciones parciales (*clima de convivencia*; *seguridad percibida*; *cohesión*; *pertenencia y vinculación al centro*; *implicación profesional*; *metas educativas*; y *empoderamiento del alumnado*) y una puntuación global (*Activos Escolares*) que supondría un indicador de las fortalezas de un centro educativo como entorno promotor de un desarrollo adolescente positivo desde la perspectiva del profesorado. En la tabla 1 se presenta el conjunto de ítems que constituyen la versión definitiva así como las dimensiones objeto de evaluación. En la tabla 2 se detallan las normas de corrección.

Procedimiento

Tras la depuración inicial de la escala mediante el juicio de expertos, la versión de 30 ítems seleccionados para el estudio final, se administró a una muestra de profesores y profesoras con objeto de poder realizar el estudio de la validez y fiabilidad de la escala.

Los objetivos del estudio fueron explicados previamente a los equipos directivos de los centros elegidos, y una vez obtenida la conformidad para participar en la investigación, se suministró los cuestionarios a la persona de contacto para que los repartiera entre el profesorado de los centros. Hay que reseñar que se puso especial interés en la voluntariedad y anonimato en el estudio, teniendo como criterio de partida el conseguir un mínimo de quince encuestas por centro para asegurar la representatividad y validez de dicha información

Análisis de datos

El objeto del presente trabajo consiste en poder validar la estructura esperada de la escala – siete factores de primer orden y un único factor global de segundo orden- y su buen ajuste a través del análisis factorial confirmatorio (AFC). Dicho análisis fue conducido mediante el programa LISREL 8.71 y con el método de *estimación de máxima probabilidad*.

Aunque lo ideal es poder aportar evidencias de validez cruzada, dividiendo la muestra aleatoriamente en dos mitades equivalentes para realizar tanto análisis factoriales exploratorios como confirmatorios (Worthington y Whittaker, 2006), ello no fue posible debido a la dificultad que obtener tal tamaño muestral implica en la casi totalidad de estudios de evaluación del profesorado. No obstante, comparativamente con otras investigaciones, valoramos el tamaño alcanzado como notable y satisfactorio.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis destinados a estimar la fiabilidad de la versión definitiva de la escala a través del coeficiente de fiabilidad *alpha* de Cronbach.

Tabla 1. Versión definitiva de los ítems que componen la Escala de evaluación de fortalezas y activos escolares desde la perspectiva del profesorado. Dimensiones: *Clima social de convivencia* (ítems 1-6), *Seguridad* (ítems 7-10), *Cohesión* (ítems 11-14), *Vinculación y satisfacción docente* (ítems 15-18), *Implicación profesional* (ítems 19-22), *Metas* (ítems 23-26) y *Empoderamiento del alumnado* (ítems 27-30).

1. En este centro la gran mayoría del alumnado está bien integrado.
2. La mayoría del alumnado de este centro se lleva bien entre sí.
3. En este centro los alumnos/as y los profesores/as nos llevamos bien.
4. Las normas de comportamiento de este centro son asumidas por casi todo el alumnado.
5. En general, el alumnado respeta las normas del centro.
6. En este centro las relaciones entre el alumnado y el profesorado son buenas.
7. En este centro algunos alumnos/as se sienten amenazados.
8. En este centro hay grupos de alumnos que se dedican a molestar a los demás y a meter broncas.
9. En este centro la convivencia es un problema.
10. En este centro hay bastantes problemas o conflictos fuera de las aulas (recreo, pasillos, servicios, etc.).
11. En este centro en la toma de decisiones se busca habitualmente el consenso entre todos.
12. Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro.
13. Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el Centro.
14. En este centro se consulta antes de tomar decisiones sobre aquellos temas que afectan al profesorado.
15. Me cambiaría de centro si pudiera.
16. A mí me gusta bastante este centro.
17. En este centro me siento muy a gusto.
18. Me siento orgulloso de formar parte de este centro.
19. En el día a día se observa en los docentes un compromiso claro con el aprendizaje y la educación del alumnado.
20. Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó.
21. El profesorado de este centro se implica y se interesa por los problemas o dificultades personales de los/as alumnos/as.
22. El profesorado está muy implicado con el centro y con su mejora.
23. En este centro es una prioridad de trabajo por encima de otras el desarrollo personal y social del alumnado.
24. En este centro se valora el rendimiento académico por encima de la formación integral del alumnado.
25. En este Centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado.
26. En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares.
27. El alumnado participa en la elaboración de las normas de convivencia del centro.
28. En este centro el alumnado propone algunas celebraciones y actividades del centro y participan en su organización.
29. Cuando hay un conflicto, el alumnado participa en su resolución.
30. Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado.

Tabla 2. Normas de corrección de la Escala.

Debe invertirse las puntuaciones de los ítems 7, 8, 9, 10, 15 y 24. Para ello, se cambiarán las puntuaciones de esta manera: 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2 y 7=1.

A continuación, han de sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las subescalas o dimensiones. Seguidamente presentamos cómo se agrupan estos ítems y, entre paréntesis, las puntuaciones mínimas y máximas que pueden obtenerse.

- Clima de convivencia: ítem1 + ítem2 + ítem3 + ítem4 + ítem5 + ítem6 (6-42).
- Seguridad: ítem7 + ítem8 + ítem9 + ítem 10 (4-28).
- Cohesión: ítem11 + ítem12 + ítem13 + ítem 14 (4-28).
- Vinculación con el centro: ítem15 + ítem16 + ítem17 + ítem18 (4-28).
- Implicación o compromiso del profesorado: ítem19 + ítem20 + ítem21 + ítem22 (4-28).
- Metas educativas: ítem23 + ítem24 + ítem25 + ítem26 (4-28).
- Empoderamiento: ítem27 + ítem28 + ítem29 + ítem30 (4-28).
- Puntuación total en la escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro: suma de todas las dimensiones anteriores (30 - 210).

Resultados

Análisis factorial confirmatorio

Teniendo en cuenta que pretendíamos obtener una solución factorial parsimoniosa de cara a la corrección y utilización en investigación de nuestra escala, los datos de la muestra definitiva fueron sometidos a un análisis factorial confirmatorio para poder evaluar el ajuste del modelo de siete factores de primer orden y un solo factor de segundo orden que constituyese un indicador global de los activos escolares desde la perspectiva del profesorado. Dicho análisis fue conducido mediante el programa LISREL 8.71 y con el método de *estimación de máxima probabilidad*.

Diversos autores recomiendan el uso de diversos índices para evaluar el ajuste del modelo, ya que suele considerarse que una combinación de dichos índices de ajuste puede permitir valorar mejor el modelo que un índice por sí solo (Hu y Bentler, 1999; Thompson, 2004). Siguiendo la recomendación de Kline (2005) el ajuste de

cada modelo puede ser valorado usando los siguientes índices: *el error cuadrático medio de aproximación* (RMSEA), *el índice de ajuste comparado* (CFI), o *el residuo cuadrático medio estandarizado* (SRMSR). Además, el NNFI – *índice de ajuste no normativo*– se suele considerar como un índice robusto con amplias muestras (Marsh, Balla y MacDonald, 1988), aunque el tamaño muestral en nuestro caso no es el ideal como así lo revela el índice CN= 143,34 < 200. Es más, pensamos que un mayor tamaño de la muestra probablemente mejoraría de forma notable los índices de ajuste encontrados en nuestro estudio.

Respecto al RSMEA diversos autores consideran que un valor inferior a 0.08 puede ser considerado como un ajuste razonable (Browne y Cudeck, 1993). A su vez un SMSR inferior a 0.08 se considera como un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). También valores de CFI y NNFI superiores a 0.95 son interpretados como un ajuste razonable (Hu y Bentler, 1999; Thompson, 2004).

Los resultados del análisis confirmatorio respecto al modelo esperado de un solo

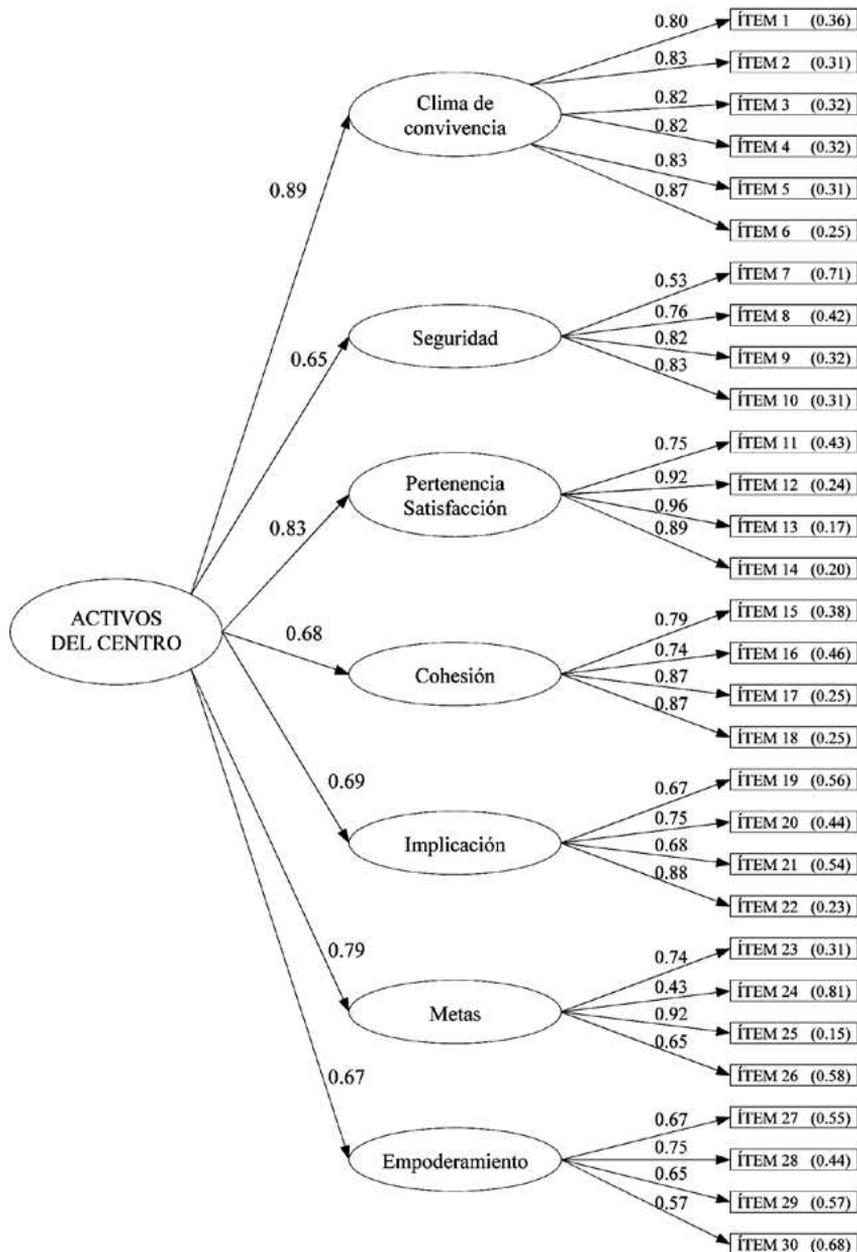


Figura 1. Coeficientes factoriales estandarizados del modelo con mejor ajuste.

factor de segundo orden pusieron de manifiesto el buen ajuste del modelo propuesto, $RMSEA = 0.075$ (intervalo de confianza del 90%: 0.070-0.081); $SRMR = 0.074$; $CFI = 0.97$; $NNFI = 0.96$. La figura 1 muestra los coeficientes factoriales estandarizados del modelo.

Fiabilidad de la escala

La consistencia interna de la versión final de la escala fue estimada a partir de la totalidad de la muestra y mediante el coeficiente *alpha* de Cronbach. Los resultados mostraron en general la buena fiabilidad de todas las dimensiones (*clima social de convivencia*, $\alpha=0.93$; *vinculación y satisfacción*, $\alpha=0.93$; *seguridad*, $\alpha=0.82$, *empoderamiento*, $\alpha=0.75$; *cohesión*, $\alpha=0.89$; *implicación*, $\alpha=0.83$; *metas*, $\alpha=0.78$). El *alpha* global de la escala en su conjunto fue alto: $\alpha=0.94$.

Discusión y conclusiones

El análisis factorial confirmatorio ha hecho posible la identificación de la agrupación de las dimensiones de funcionamiento del centro en siete factores de primer orden y un único factor de segundo orden que dan cuenta de la variabilidad de los datos. El buen ajuste obtenido por el modelo, a pesar de contar con un tamaño muestral algo menor del requerido, da respaldo a poder utilizar nuestra escala para obtener un indicador global de los activos o fortalezas escolares de un centro educativo.

Hay que tener en cuenta la estrecha interrelación entre los procesos de centro evaluados, de ahí la necesaria exploración conjunta de las dimensiones incluidas en nuestra escala. Por ello, a continuación,

queremos dejar claro que dichos activos escolares evaluados en nuestro instrumento han sido evidenciados en la literatura de investigación previa como interrelacionados, además de ser factores que contribuyen a diversos resultados educativos y beneficios positivos tanto para el desarrollo y ajuste adolescente como de cara al bienestar y la eficacia docente.

El factor *clima social de convivencia del centro* que está constituido por las dimensiones de primer orden de buenas relaciones entre iguales, entre profesorado-alumnado y el cumplimiento de normas por parte del alumnado, configura la dimensión social-relacional de la vida en el centro desde la perspectiva del profesorado. Un clima social adecuado de un centro se ha relacionado tanto con efectos positivos en la competencia académica (Roeser y Eccles, 1998) como en el ajuste psicológico y comportamental del alumnado (Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997; Westling, 2002), incluyendo la percepción de cumplimiento de normas por parte del alumnado (Marchesi y Martínez-Arias, 2006). Además de que un clima de convivencia positivo en el caso del profesorado resulta ser una fuente de satisfacción y bienestar docente (Salanova, Martínez y Lorente, 2005), contribuye en parte a la mejora de la eficacia docente (González Galán, 2004).

El factor *seguridad* resultó ser una dimensión de primer orden percibida de forma independiente del clima sociorelacional a nivel de centro. Quizás ello se deba a una preocupación social respecto al tema de la violencia o acoso escolar, que como apuntan Marchesi y Martínez-Arias (2006), en el caso del profesorado, es percibido como un asunto de mayor importancia comparativamente con la opinión del alumnado. La supervisión efectiva del profesorado de la

convivencia escolar y la consiguiente seguridad psicológica percibida por el alumnado en el centro resulta de vital importancia por su estrecha relación con la denominada conexión con la escuela (*connectedness*), factor evidenciado en la literatura como preventivo de diversos comportamientos de riesgo en la adolescencia (Karcher, 2002).

El factor denominado como *cohesión* agrupa las dimensiones de funcionamiento democrático en la toma de decisiones en el centro y la existencia de buenas relaciones entre el propio profesorado. La buena gestión del equipo directivo y el apoyo social de los compañeros es considerado como facilitadores del desempeño profesional de los docentes por diversos autores (Salanova, Martínez y Lorente, 2005). Respecto al funcionamiento democrático del centro, ya en un trabajo pionero de Martínez Santos (1991) resultó que se percibía el clima participativo (no autoritario, ya sea de tipo consultivo o participativo pleno) como el clima ideal por la mayoría del profesorado. Por otra parte, cuando se hacen análisis sobre la eficacia escolar y el valor añadido de los centros al rendimiento académico del alumnado en nuestro contexto suele aislarse una influencia positiva del equipo directivo y su liderazgo, aunque es considerada como una vía indirecta sobre la mejora de otros procesos de centro o de aula (Martín *et al.*, 2008).

El factor *vinculación y satisfacción con el centro* agrupa las dimensiones de sentido de pertenencia a la escuela y satisfacción docente del profesorado. Ambas dimensiones nos estarían informando del denominado "clima afectivo" (Gonder, 1994) desde la percepción del profesorado, de tal forma que el establecimiento de vínculos positivos por parte del profesorado con sus compañeros o con el alumnado evidentemente va a influir de forma fundamental en la satisfacción y

vinculación con el centro. Lamentablemente hoy en día contamos con más información sobre lo que sería su reverso: el *burnout* docente, los cuales apuntan a que el profesorado de secundaria en contraste con el de educación primaria, sí parece presentar mayores índices de malestar docente (Salanova, Martínez y Lorente, 2005). No obstante, algunas investigaciones revelan en positivo el perfil del profesorado de secundaria con mayor bienestar docente (Flores y Fernández-Castro, 2004; Domenech, 2005; Ribes *et al.*, 2008): capacidad de autorregulación emocional, mayor motivación y satisfacción profesional, mejor valoración del clima sociorelacional en el centro y percepción de mayor disponibilidad de apoyos.

El factor *implicación* se refiere a la percepción de compromiso con la labor educativa en el centro. Autores como Rivas *et al.* (2005) a la hora de describir la cultura profesional de los docentes de ESO argumentan que un parámetro fundamental a la hora de comprender la implicación del profesorado es la consideración del carácter relacional de su trabajo, que viene a asociar y vincular su desempeño profesional con su grado de satisfacción en la relación con sus compañeros. En ese sentido, los estudios longitudinales revelan que la presencia de ciertos facilitadores, tales como un clima de convivencia positivo o la cohesión entre el profesorado, en el contexto del centro educativo incrementa los niveles de implicación en el profesorado (*engagement*) (Salanova, Martínez y Lorente, 2005). Además, estudios como el de Domenech (2005) corroboran una asociación estrecha: el profesorado con mayor bienestar y satisfacción se implica más en su profesión.

El factor *metas* tiene que ver con la existencia de objetivos compartidos respecto a la importancia de la labor educativa

en relación con el desarrollo sociopersonal del alumnado o el énfasis en una orientación más academicista. En nuestro contexto, parece como opinan Rivas *et al.* (2005), que la cultura profesional de los docentes de secundaria todavía sigue muy anclada a lo académico, por lo tanto, suele asociarse a la presión por las notas, a un currículum más cerrado y a un clima más competitivo. Marchesi (2004) al respecto considera vital un cambio educativo que suponga una visión amplia de los objetivos, que sin dejar de lado el logro de la competencia académica, considere fundamental la educación en el terreno socioemocional y moral, es decir, una labor educativa integral.

El factor *empoderamiento* hace referencia a la influencia del alumnado en la vida del centro desde la perspectiva del profesorado. Es importante crear un clima de empoderamiento (Roth y Brooks-Gunn, 2003; Oliva *et al.*, 2008), ya que existen evidencias de que las prácticas educativas que suponen no sólo dar oportunidades de participación al alumnado, sino también desarrollar la corresponsabilidad del alumnado en ciertas esferas de la vida del centro -como, por ejemplo, la mediación-, acaban mejorando el clima del centro y afectando positivamente al ajuste del alumnado y su vinculación con la escuela (McNeely, Nonemaker y Blum, 2002; Skiba, Simmons, Peterson y Forde, 2006). No obstante, este hecho no parece ser la norma en los centros de nuestro contexto, ya que existe cierta discrepancia al respecto en la percepción de dichas oportunidades de participación entre la opinión del alumnado y del profesorado (Marchesi y Martínez-Arias, 2006). A nuestro juicio algo fundamental para este cambio en las prácticas de los centros es que exista una visión positiva de base sobre los adolescentes en el profesorado.

Recapitulando, la existencia de ciertos procesos positivos en un centro, como son la buena convivencia, las prácticas de empoderamiento, o el funcionamiento democrático, evaluados en nuestra escala, contribuyen directamente a la satisfacción, vinculación, implicación y cohesión del profesorado y, por su efecto positivo en su acción educativa, suponen un valor añadido para el desarrollo del alumnado. En ese sentido, la investigación reciente ha mostrado que cuando un centro constituye un ambiente seguro, cálido, estructurado, responsivo y participativo, es decir, con un buen clima escolar en sentido amplio, constituye por sí mismo un factor fundamental en la promoción del desarrollo adolescente (Eccles *et al.*, 1997; Cohen, McCabe, Mitchell y Pickera, 2009; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). En definitiva, nos alineamos con Hargreaves, Earl y Ryan (1996) para alzar la voz y reclamar que la reforma más necesaria en la Educación Secundaria es convertir las escuelas en comunidades de apoyo para los adolescentes.

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio y las evidencias aportadas sobre la relevancia de los procesos y variables explorados, puede afirmarse que la *Escala de Activos Escolares para el Profesorado* constituye un instrumento de medida válido y fiable que permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de dimensiones de un centro educativo de especial relevancia para el desarrollo positivo y ajuste adolescente así como para el bienestar docente.

Ello no impide reconocer algunas limitaciones en el estudio realizado, como el hecho de que se basó exclusivamente en autoinformes, y la percepción del profesorado puede no coincidir totalmente con la realidad al ser influenciada por la deseabilidad social en aspectos relativos a su desempeño profesional.

Ya hace tiempo que los estudios sugieren que los informes del profesorado sobre el clima y otras dimensiones o procesos relevantes de un centro educativo son más favorables que la evaluación de los mismos por parte del alumnado, especialmente del clima relacional entre profesorado y alumnado (Marchesi y Martínez-Arias, 2006; Brand *et al.*, 2008). A pesar de ello, creemos que desde un punto de vista psicológico es importante cruzar la valoración que chicos y chicas realizan de los activos de su centro educativo con la percepción del profesorado en aras de una mayor validez. Porque como sostiene Thrupp (2001) las culturas escolares son el producto de la interacción entre la cultura oficial y la cultura de los estudiantes.

No obstante, conviene señalar que aunque en este trabajo se han aportado evidencias de validez respecto a las dimensiones evaluadas por el instrumento, queda en manos de investigaciones futuras la obtención de evidencias de validez externa del mismo, así como valorar su potencial y validez predictivo. Para ello, sería necesario estudiar la relación entre los *activos escolares* evaluados con nuestra escala y algunos indicadores tanto de bienestar docente como de competencia y ajuste adolescente, lo que serviría para comprobar definitivamente su validez externa y dotarla de validez predictiva.

Referencias

- Álvarez, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón (Coord.), *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Angelides, P. y Ainscow, M. (2000). Making Sense of the Role of Culture in School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 145-163.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. y Sesman, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology, Vol.1 (2nd Ed.)* (págs. 781-814). New Jersey: Wiley.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46 (5), 507-535.
- Browne, M.W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen, y J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (págs. 136-162). Newbury Park: Sage Publications.
- Casco, F. y Oliva, A. (2005). Valores y expectativas sobre la adolescencia: discrepancias entre padres, profesores, mayores y adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 209- 220.
- Cohen, J., McCabe, L, Mitchell, N.M y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Cruz, M. y Martín, J.M. (1998). Relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón*. 50 (1), 35-45.
- Domenech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de Secundaria: un estudio piloto. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (4), 471-483.

- Eccles, J.S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. y McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescence Research*, 12, 263-286.
- Flores, M.D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.
- García Llamas, J.L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- Gonder, P.O. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington: American Association of School Administrators.
- González, C. (Ed.) (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente. Actas del II Congreso Mundial Vasco*. (págs. 259-266.). Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the post-modern age*. Londres: Casell.
- Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan J. (1996). *Schooling for Change*. Londres: Falmer Press.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1 (2), 149-168.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-31.
- Karcher, M.J. (2002). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. En E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (págs. 7-40). Binghamton, NY: Haworth.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Ed.)*. Nueva York: Guilford Press.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., Emmons, C.L. y Blatt, S.J (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Macbeath, J. y Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Marchesi, A. (2004). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (Eds.). (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Editorial SM.
- Marchesi, A. y Martínez Arias, R. (2006). *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del informe PISA 2003*. Madrid: Fundación Santillana.

- Marsh, H.W. , Balla, J.R. y McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit- indexes in confirmatory analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Martín, E., Martínez-Arias, R., Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2008). Variables that Predict Academic Achievement in the Spanish Compulsory Secondary Educational System: A longitudinal Multi-Level Analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 400-413.
- Martínez Santos, S. (1991). *Necesidades de acciones de desarrollo en los centros*. Investigación inédita. Alcalá de Henares: Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M. y Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Lippman, L. y Moore, K. (Eds.) (2004). *Indicators of Positive Youth Development. Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society*. Kluwer Academic/Plenum Press.
- Muñoz Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- OCDE (2005). *Una mirada a la educación. Indicadores de la OCDE 2004*. Paris: OECD.
- Oliva, A., Hernando, A., Parra, A., Pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín, L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente: recursos y estrategias de intervención*. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Padrón, M. (1994). *Satisfacción personal y profesional del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Pérez, A.I., Sola, M., Blanco, N. y Barquín, J. (2004). Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles. En J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell (Comps.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (págs. 126-141). Barcelona: CISS/Praxis.
- Pertegal, M.A., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1), 53-66.
- Peterson, K. D., y Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56 (1), 28-30.
- Rivas, J.I., Sepúlveda, M. P. y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (4), 1-28.
- Ribes, R., Lumbierres, C., Boix, J.L., Cano, S., De Andres, C., Jové, G., Noria, M. y Suau, J. Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de secundaria. *Cultura y Educación*, 20 (3), 347-356.
- Roeser, R.W. y Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-58.
- Roth, J.L., y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111.

- Salanova, M. (2003). Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau y E. Cifre (Eds.), *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón. Colección Psyque.
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 37-54.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Skiba, R., Simmons, A.B., Peterson, R. y Forde, S. (2006). The SRS Safe Schools Survey: A broader perspective on school violence prevention. En S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (págs 157-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of Organizational Climate. En R. Tagiuri y G.H. Litwin (Eds.), *Organizational Climate Explorations of a Concept* (págs. 11-34.). Cambridge: Harvard University Division of Research, Graduate School of Business Administration.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Analysis: Understanding Concepts and Application*. Washington: American Psychological Association.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., Raya, S., y Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Thrupp, M. (2001b). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 7-40.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Worthington, R.W. y Whittaker, T.A. (2006). Using exploratory and confirmatory factor analysis in scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34 (6), 806-838.