

# EL CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR DE CALIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA PROVINCIA DE OURENSE. SU ESTUDIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SALUD

Alfonso Cid Sabucedo\*

Universidad de Vigo

## RESUMEN

*Actualmente la vida en las escuelas está de moda. Moda que podemos caracterizar con dos rasgos fundamentales: el clima y la convivencia. A pesar de ello, con demasiada frecuencia se nos presenta desde el rasgo más negativo: la violencia. No obstante, la vida de la escuela también la podemos estudiar desde un rasgo más positivo: el de la calidad. En su estudio un factor determinante es el clima escolar. Para su estudio se han desarrollado varias perspectivas e instrumentos. Actualmente, existen dos perspectivas ampliamente difundidas: la de la personalidad y la de la salud. En el presente estudio se describe el clima escolar, desde la perspectiva de la salud, a través del OHI-R. Con ello, además de describir el clima escolar, la mayor aportación del estudio, tal vez, sea haber utilizado esta perspectiva e instrumento por primera en nuestro contexto.*

**Palabras clave:** Clima escolar. Salud escolar. Salud organizativa. Calidad.

## ABSTRACT

*Nowadays the life in the schools is fashionable. We can characterize this fashion with two essential features: the climate and the living. Although, too frequency it turns up from the most negative feature: the violence. However, we can study the school's life from the most positive feature: the quality one. In its study one decisive factor is the school climate. For its study several views and instruments are developed. Nowadays, there are two views fully spread: the personality and the health ones. In this study it's described the school climate, from the*

---

\* acid@uvigo.es

*health's view, through the OHI-R. With that, as well as to describe the school climate, the greater contribution from the study, maybe, it is to have used this view and instrument at the first time in our context.*

**Key words:** *School climate. School health. Organizational health. Quality.*

## I. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una época en la que el término «calidad» se aplica a todos los ámbitos de nuestra vida. Por lo que respecta a la educación, la OCDE (1991) indica que la «calidad de la educación» figura entre las prioridades supremas de todos los países pertenecientes a la misma. Una formulación similar la realiza el Consejo de Europea (2002) al señalar como uno de los objetivos estratégicos de las políticas nacionales el «mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la UE». Esta tendencia, internacional y europea, es seguida por todos los responsables gubernamentales. Sirvan como ejemplo de esta tendencia que Bill Clinton inauguró su segundo mandato, en 1996, con el anuncio solemne de que la educación constituiría su principal preocupación. En Europa encontramos formulaciones similares hechas por los gobiernos de Toni Blair en Gran Bretaña, Jospin en Francia, de Schoroeder en Alemania o de Prodi y D' Alema en Italia. En todos ellos se ha producido un fenómeno de reconocida prosecución de la política educativa trazada antes por los respectivos gobiernos conservadores. Por lo que se refiere a nuestro país son significativas, por una parte, la primera comparecencia de la ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo, en el Congreso de los Diputados para explicar las líneas generales de la política del ministerio durante la actual legislatura el 14 de junio de 2000<sup>1</sup>, en la que el término «calidad» se utiliza 37 veces referido a distintos aspectos de la educación. Por otra, la reciente declaración del Presidente del Gobierno, José María Aznar, referida a que la calidad educativa es una prioridad para el Gobierno<sup>2</sup>. Finalmente, el proyecto de Ley de Calidad<sup>3</sup> —actualmente en proceso de debate parlamentario— contiene 41 referencias del término «calidad». Esta preocupación por la calidad afecta tanto a los gobiernos como a los profesionales y a los beneficiarios de la educación, todo indica que esta tensión se mantendrá en los próximos años. En este sentido los economistas predicen que la educación, y la calidad de la misma, será la próxima gran batalla del mundo globalizado. La habilidad de un país en crear y divulgar el nuevo conocimiento, así como de utilizar el conocimiento existente y sus recursos intelectuales, determinará su bienestar económico y social.

Sin embargo el estudio de la calidad no siempre es fácil. Al margen de la problemática inherente al propio concepto de «calidad», no resulta tampoco fácil disponer ni de criterios para concretar su aplicación ni de instrumentos para analizarla.

---

1 Primera comparecencia de la ministra de Educación, Cultura y Deporte en el Congreso de los Diputados, para explicar las líneas generales de la política del Ministerio durante esta legislatura (2000). [http://www.mec.es/intervenc/edu\\_comparec.htm](http://www.mec.es/intervenc/edu_comparec.htm).

2 El País, 20-09-2001. Pág. 30.

3 <http://www.mec.es/leycalidad/index.htm>

No existen tampoco remedios instantáneos para lograrla ni se trata de un ejercicio automático. En muchos sistemas educativos, entre los que sin duda se encuentra el nuestro, el problema de la calidad es ante todo una cuestión de aprovechar y consolidar las reformas comenzadas en los últimos años y de llevar a cabo, por largo tiempo, considerables esfuerzos para lograr una mejora significativa de cada uno de los componentes del sistema educativo.

Entre los componentes del sistema educativo, uno de los factores que van a incidir de forma sustantiva en la calidad de la educación serán las «escuelas/centros educativos» (utilizamos indistintamente ambos términos). Por ello la capacidad de una sociedad de mejorar sus sistemas educativos y escuelas será el camino para conseguirla.

Por lo que se refiere a la escuela, a su eficacia y mejora, en los últimos veinticinco años, se ha dedicado una amplia investigación con objeto de identificar los factores que determinan su calidad.

En un primer momento, la investigación, a través del estudio de casos y de estudios correlacionales, enfatizó una serie de factores que parecían estar relacionados con la eficacia escolar. Si bien, su número se iba incrementando al ritmo que progresaba la propia investigación. Así, de los **cinco** factores iniciales hallados por Rutter y otros (1979), se pasa a **ocho** en Borger y otros (1985), posteriormente a **once** con Sammons y otros (1995) y, finalmente, mediante la utilización de nuevas técnicas estadísticas, como los modelos jerárquicos lineales o multinivel (Murillo, 2000), se aumentó a **13 el número de factores** o características que definen una escuela de calidad (Sheerens y Bosker, 1997). En todos estos estudios, el clima ocupaba siempre un lugar destacado por su relación con los demás factores.

Recientemente, se ha intentado superar el mero listado de factores para proponer modelos compresivos de eficacia escolar que clasificaban las variables —los factores anteriores— en cuatro categorías en función de su mayor o menos susceptibilidad de ser manipuladas. Así, Sheerens (1992), utilizando el modelo CIPP, propuso organizarlas en variables de contexto, entrada, proceso y producto. O bien, clasificarlas en cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto como hace Creemers (1994). Consecuentemente, las «buenas escuelas» no se definen ya por un conjunto de variables que actúan de forma aislada o lineal, sino por una verdadera interrelación entre factores, que configuran un particular sistema de funcionamiento escolar, enmarcado en un contexto determinado y que da lugar a unos resultados educativos satisfactorios. Entre estos factores ocupa un lugar central el **clima escolar**.

Por lo que se refiere al contexto español no son muy abundantes ni los trabajos teóricos (Rivas Navarro, 1986; De la Orden, 1991; Gómez Dacal, 1992), ni los trabajos empíricos enmarcados en este movimiento (Millan Ventura, 1978; Fuentes, 1986; Gómez Dacal, 1989; García Durán, 1991; Rodríguez Gómez, 1991; Muñoz Repiso y otros, 1995; Castejón, 1996). Tal vez el trabajo más relevante es el realizado por el CIDE (Muñoz Repiso y otros, 1995; Murillo, 1996) que proponen un modelo descriptivo de relaciones entre variables del centro, especialmente las referidas a los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares.

En este modelo puede observarse que el **clima de centro educativo** es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satis-

facción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave del proceso: la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la investigación sobre escuelas eficaces se centra en la elaboración de sistemas de indicadores, que aporten un esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier elemento que se quiera incluir en el modelo. Entre estos indicadores encontramos el **clima propio de cada centro** como mediador decisivo entre los procesos organizativos y los resultados escolares y la satisfacción de la comunidad. No obstante, las medidas de calidad de escuelas que intenten abarcar todas estas variables son complicadas y difíciles de aplicar (Ostroff y Schmitt, 1993).

Consecuentemente, el clima es el punto de encuentro de dos movimientos aparentemente contrapuestos como son el movimiento de las escuelas eficaces en cuanto el clima es uno de los factores de la misma, y el movimiento de mejora de la escuela en cuanto para mejorar la eficacia es preciso mejorar el clima. Como es sabido ambos movimientos confluyen en el movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar.

Como conclusión podemos decir que el clima es la pieza clave de la eficacia, calidad y mejora del centro escolar. Por ello, es necesario conocerlo y describirlo para, si es el caso, intervenir para mejorarlo.

## 2. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR

### 2.1. Concepto de clima

Desde el sentido y significado más simple y originario de la palabra clima hasta su actual espectro de acepciones, el término clima ha recorrido un largo itinerario. En este recorrido ha ido incorporando múltiples, diversos y diferentes significados, cuando no contradictorios. El sentido originario del término clima tiene que ver con la forma en que se comportan determinados fenómenos naturales como el frío, calor, sequedad, humedad, etc. Progresivamente y por extensión el concepto de clima se ha ido extendiendo desde el ámbito de la Astronomía y Meteorología a los de la Antropología y Etnografía, Higiene y Patología, Metrología, Sociología, Ciencias Sociales, etc.

Centrándonos en el ámbito de las Ciencias Sociales, el clima se utilizó para referirse a la forma en que las personas se relacionan entre si y a las características de un determinado ambiente social. Así, el constructo clima inicialmente fue desarrollado para explicar aspectos significativos de los ambientes psicológicos de las personas. Fruto de esta interpretación es la conocida ecuación  $B = f(P, E)$  de Lewin, Lippitt y White (1939). Como es sabido, esta ecuación indica que la conducta humana está determinada por las características de las personas y del ambiente. Para explicar las variaciones del ambiente era necesario algún «constructo», y el clima sirvió para este propósito.

Desde su «nacimiento» el desarrollo de este constructo, en el ámbito de las Ciencias Sociales, fue tan grande y diversificado que la utilización del mismo ha resultado, con demasiada frecuencia, impreciso y sin delimitación de su alcance, con ambigüedades tales como que el clima es «fenomenológicamente externo» al actor, pero está «en la mente del observador» (Tagiuri, 1968); o fenomenológicamente externo y contingentemente

interno (Woodman y King, 1978); o que el clima son las percepciones individuales de las variables objetivas y de los procesos organizativos, pero es una variable organizativa (Campbell y otros, 1970). La consecuencia es que no se ha podido definir el clima de modo uniforme, aislando dimensiones inequívocas y, consecuentemente, operacionalizándolo de una manera adecuada. Razones que han provocado una serie de comentarios críticos y, por ello, la duda de su utilidad.

Esta situación de oscuridad e imprecisión conceptual viene, si cabe, a complicarse desde una doble perspectiva. La primera, se refiere a la redundancia con otros constructos con los que se intenta designar el clima, como atmósfera, ecología, ethos, ambiente, cultura, medio, marco, contexto, etc., siendo difícil deslindar el significado atribuido a cada uno de ellos. De todos estos términos, tal vez, el de cultura sea el más controvertido. Y, la segunda, se refiere a la indefinición terminológica entre clima psicológico, clima organizativo y clima social. En los siguientes párrafos tratamos de clarificar estos aspectos.

## **2.2. ¿Cultura o clima?**

Existen múltiples términos para referirse al ambiente, a la atmósfera, de una organización (en nuestro caso al de la escuela). Si realizamos una búsqueda en internet del término «clima escolar» podemos encontrarnos con más de 5.000.000 registros. Si, además, realizamos una búsqueda más avanzada podemos encontrarnos con más de 145 páginas que se relacionan directamente con el contenido de este, en todas ellas se utilizan distintos términos para referirse al «clima escolar». Así, nos podemos encontrar con denominaciones como «sentirse bien», «bienestar», «salud», «entorno», «ecología», «campo», «situación» «carácter organizativo» «ideología organizativa», «organización informal», «apertura», etc., etc. A estas etiquetas, recientemente, se han incorporado las de «cultura» y «clima» con una amplia aceptación y utilización para referirse al «ambiente» escolar. Por ello, nos encontramos con dos términos para referirnos a la misma realidad que son difíciles de distinguir, ya que los dos intentan identificar propiedades significativas de las organizaciones. Así, la utilización de ambos términos tiene sentido por cuanto: primero, hacen referencia a algo real de las organizaciones, si bien cada una de ellas tiene una identidad distinta; segundo, el clima (Edmonds, 1979; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991; Purkey y Smith, 1983; Stedmand, 1987) y la cultura (Deal, 1985; Ouchi, 1981; Rossman y otros 1988) se asocian a la eficacia escolar y, por ello, a la calidad. Es decir, las escuelas de calidad desarrollan climas y culturas que facilitan el rendimiento académico. Consiguientemente, un clima positivo y una cultura fuerte se han convertido en parte del debate sobre la escuela.

Ante esta situación que término debemos elegir ¿Clima o cultura? ¿Cuál es la perspectiva más útil para analizar el ambiente de trabajo en la escuela?

La respuesta, naturalmene, depende de las intenciones. Ambos conceptos tratan de identificar características importantes de las organizaciones; de hecho, las definiciones de clima y cultura son a veces imprecisas. Una distinción útil es que la cultura consiste en asunciones e ideologías compartidas, mientras que el clima se define como las percepciones compartidas de la conducta (Ashforth, 1985). Para estar seguros, hemos de tener en cuenta que el trecho que va desde las asunciones compartidas (cultura)

hasta las percepciones compartidas (clima) no es amplio, pero suficiente para que la diferencia sea real y significativa. Consiguientemente, si el propósito del análisis es determinar las fuerzas subyacentes que motivan la conducta en las organizaciones o centralizarse en el lenguaje y el simbolismo de la organización, entonces parece preferible una aproximación cultural. Pero si la intención es describir la conducta actual de los miembros de la organización con el propósito de dirigirla y cambiarla, entonces una aproximación al clima es más realista.

Finalmente, hemos de tener presente que las dos aproximaciones proceden de tradiciones intelectuales diferentes. Los investigadores del clima utilizan técnicas cuantitativas y análisis estadísticos para identificar los modelos de conducta percibidos en las organizaciones. Asumen habitualmente que las organizaciones son instrumentos racionales para efectuar algún propósito; así pues buscan modelos racionales. Sus antecedentes y formación son más apropiados para ser tratados en un análisis estadístico multivariado y en la psicología o la psicología social antes que en la etnografía y antropología o sociología.

En resumen, los estudios del clima son específicos y tienen relación con las percepciones de la conducta, utilizan encuestas técnicas, emplean estadísticos y se utilizan para recoger información para mejorar las organizaciones. Por el contrario, los estudios típicos de cultura focalizan sus supuestos, creencias, valores o normas; utilizan técnicas etnográficas y renuncian al análisis cuantitativo; tienen sus raíces intelectuales en la antropología y sociología; y se utilizan simplemente para describir las organizaciones. Hay, por supuesto, excepciones en estos modelos, pero parece que ellos no son los dominantes en la literatura general (Anderson, 1982; Miskel y Ogawa, 1988; Ouchi y Wilkins, 1985).

Al objeto de nuestro estudio, siguiendo a Ashforth (1995), entendemos por «cultura» los presupuestos, creencias, valores y normas compartidos, y por «clima» las percepciones compartidas de conducta. Si bien, la diferencia conceptual no es muy grande, si es real, significativa, y a menudo útil a la hora de seleccionar una estrategia de investigación y diseño de un plan de mejora organizativa. Es decir, si el objeto de estudio es determinar las razones subyacentes que motivan la conducta en las organizaciones o el enfoque del lenguaje y el simbolismo de la organización, entonces el enfoque cultural es el correcto. Pero si el objetivo es describir la conducta real de los miembros de la organización con el propósito de dirigirla y cambiarla, el enfoque del clima es el adecuado. Este será nuestro enfoque en la presente investigación.

### **2.3. Clima social vs. clima organizativo**

De las muchas etiquetas con las que podemos calificar el clima: «de clase», «de trabajo», «psicológico», «educativo», «emocional», «de grupos», etc. Tal vez, las que producen mayor confusión sean las de clima «social» y clima «organizativo».

El origen de esta dificultad la podemos encontrar en uno de los primeros autores que estudió el clima organizativo: Halpin (1966). Este autor define el «clima organizativo» como el «clima social» existente entre directores y docentes, en el que se incluyen pautas de interacción formales e informales. Esta confusión se perpetuó en la bibliografía educativa por lo que no resulta fácil su diferenciación. La dificultad consiste en poder

dilucidar si se trata de dos conceptos diferentes o, por el contrario, de un concepto (clima social) que puede subsumirse en otro (clima organizativo).

En este trabajo se supone entender por clima social las relaciones interpersonales (en lo que tienen de relación social) entre profesores, de los profesores con los directores y de todos ellos con los alumnos y padres, tanto en los aspectos formales como informales. Mientras que el clima organizativo se refiere a las características materiales y funcionales de la organización en tanto que organización. Las características funcionales se refieren tanto a las normas formales o informales, valores y conductas asociadas a la administración de la escuela (Holmes, 1988:3710).

### *2.3.1. El clima organizativo*

El constructo clima tiene sus orígenes en los estudios de Lewin sobre la creación experimental de climas sociales (Lewin, 1951; Lewin, Lippit y White, 1939) y en la observación de ambientes organizativos naturales (Barker, 1965; Likert, 1961). Posteriormente, el estudio del clima tuvo cabida en dos trabajos del campo organizativo, publicados en 1968 (Tagiuri y Litwin y Litwin y Stringer), que lo consideraban como un aspecto «importante» y «significativo» para entender la conducta organizativa, a pesar de las discrepancias en la definición y medida. El primero de los trabajos, titulado *Organizational Climate: Explorations of a Concept* de Tagiuri y Litwin (1968), era una recopilación de trabajos que hacían referencia a la variedad de enfoques con los que se podía estudiar el clima. Así, el clima podía ser estudiado de una forma «objetiva» en cuanto hacía referencia a las condiciones organizativas, o como una «interpretación subjetiva» individual de las características de la organización. El segundo trabajo, titulado *Motivation and Organizational Climate* de Litwin y Stringer (1968), se centra en las relaciones entre el clima organizativo y la motivación individual, defendiendo la idea de que el clima abarca las condiciones organizativas y las reacciones individuales. De esta época son las definiciones de Gilmer (1966), para quien el clima distingue una organización de otra e influye en la conducta de sus miembros; la de Tagiuri (1986), en el sentido de que el clima expresa una cualidad duradera de la vida organizativa y que la configuración particular de características estables del sistema social constituye el clima lo mismo que una configuración de características personales constituye la personalidad; y la de Litwin y Stringer (1968:1), que introdujeron el término percepción en la definición de clima, conceptualizándolo como «un conjunto de propiedades mensurables del ambiente de trabajo, basadas en las percepciones colectivas de las personas que viven y trabajan en el ambiente y que influyen en sus conductas».

La primera definición del «clima organizativo» ampliamente aceptada es la de Forehand y Gilmer (1964:362) que lo definen como el conjunto de características de una organización que: (a) diferencia una organización de otra, (b) es relativamente estable y (c) influye en las conductas de las personas pertenecientes a ella. Años más tarde, otra definición ampliamente aceptada fue la de Schneider (1975:474), que consideraba el clima organizativo como «las descripciones (ambientales) molares psicológicamente significativas en las que las personas pueden coincidir sobre las características, prácticas y procedimientos de un sistema».

Posteriormente, en un intento de mayor clarificación, surge la preocupación por integrar la investigación sobre el clima con el resto de los estudios organizativos. Así, podemos encontrar una amplia literatura que trata de diferenciar el clima de términos «adyacentes» como los de **satisfacción individual** (Guion, 1973; Johanneson, 1976) y con la **estructura organizativa** (James, 1982; Payne y Pugh, 1976). Una serie de revisiones de trabajos a mediados de los setenta (James y Jones, 1974; Payne y Pugh, 1976) ayudaron a clarificar el problema al proponer un consenso sobre los tres enfoques distintos para medir el clima, no mutuamente excluyentes:

1. La medida de las percepciones de las características individuales.
2. La medida de las percepciones de las características organizativas.
3. La medida múltiple de las percepciones combinadas de las características organizativas.

Estos enfoques permitieron distinguir el primero de ellos como «clima psicológico» y las otras dos como «clima organizativo».

Basándose en estos tres enfoques Rousseau (1988) y Ruíz de Olabuénaga (1995) sistematizan las distintas conceptualizaciones del clima organizativo que, a pesar de sus discrepancias, presentan rasgos comunes con los que podemos caracterizar el clima de una organización:

- a) Parte y se ve afectado por los componentes objetivos (estructurales, personales y funcionales) de las organizaciones.
- b) Se construye (es un constructo) subjetivamente: son las personas las que interpretan» la naturaleza de las condiciones objetivas.
- c) Esa construcción subjetiva puede analizarse tanto a título individual (como visión personal y distinta de las cosas) como a título colectivo (como visión compartida de las circunstancias organizativas).
- d) Y acaba afectando tanto a las conductas y actitudes individuales como a las colectivas (en este caso constituyendo una especie de estructura social de normas y expectativas).

En las características anteriores subyacen las dos siguientes hipótesis sobre el «clima organizativo»:

1. La de ser una suma de percepciones
2. La de que ser descriptivo y no evaluativo

#### **2.4. El clima escolar**

Al ser la escuela una organización, todas las consideraciones realizadas sobre el clima organizativo son aplicables al clima escolar. No obstante, al ser la escuela una organización específica, el clima escolar también revistirá alguna especificidad. Especificidad a la que pretendemos dar respuesta en este apartado. Así, entendemos que el clima escolar es una forma específica del clima organizativo, o en palabras de Ander-

son (1982:368) la investigación del clima escolar es la hijastra de la investigación del clima organizativo. Es decir, es deudora en teoría, instrumentos y metodología de la investigación sobre el clima de las organizaciones.

Si, como hemos visto, el «clima organizativo» tiene su origen en el ámbito social, económico y psicológico, su aplicación al ámbito educativo se debe a Pace y Stern (1958), Halpin y Croft (1963) y Halpin (1966), cuyas definiciones contienen ya elementos del mismo tenor que los enumerados anteriormente.

La dificultad de conceptualizar el clima escolar se debe, entre otras razones, a que se utilizó el término en una acepción amplia como metáfora descriptiva y explicativa de las diferencias en la actuación de las escuelas. Esto ha provocado una confusión sobre lo que realmente es el clima escolar (Miskel y Ogawa, 1998:290). De esta situación se derivan, al menos, dos limitaciones en la interpretación del clima:

1. Limitaciones de los enfoques en el estudio del clima escolar.
2. La existencia de dos perspectiva (modelos) principales del clima escolar:
  - El referido a las características organizativas
  - El referido a los efectos del clima.

En un intento de integrar ambas perspectivas y de conceptualizar el clima escolar Hoy y Miskel (1996:141) lo definen como «una cualidad relativamente estable del ambiente escolar que es experimentado por los participantes, que afecta a sus conductas y que está basado en las percepciones colectivas de las conductas escolares».

Consecuentemente, el clima escolar es un término genérico que hace referencia a las percepciones que los profesores tienen de su ambiente de trabajo, que está influenciado por las relaciones formales e informales, por la personalidad de los miembros de la escuela y por la dirección de la misma.

En esta conceptualización subyacen las asunciones siguientes:

- o Una cualidad relativamente estable del ambiente escolar.
- o Que se ve afectado por elementos diversos de la estructura y funcionamiento de la organización, como por ejemplo, por el estilo de liderazgo que se ejerza en ella.
- o Que está basado en percepciones colectivas.
- o Estas percepciones pueden ser diferentes en la misma escuela.
- o Que surge de las conductas que son consideradas importantes.
- o Y que influye en la conducta de los miembros de la organización.

Pues bien, esta es la base conceptual que sobre clima escolar asumimos en la realización del presente trabajo.

#### *2.4.1. Perspectivas actuales en el estudio del clima escolar*

Se han desarrollado varias perspectivas e instrumentos para medir el clima organizativo de las escuelas. Entre ellas tenemos las de Halpin y Croft (1963) para las escuelas primarias; Hoy y Sabo (1998), Hoy, Tarter y Kottkamp (1991) para las escuelas secunda-

rias; Pace y Stern (1958) y Stern (1970) para la universidad. No obstante existen actualmente, en nuestra opinión, dos perspectivas ampliamente difundidas para estudiar el clima escolar: la metáfora de la personalidad y la de la salud.

#### 2.4.1.1. La metáfora de la personalidad

Indudablemente es una de las mejores conceptualizaciones conocidas y estudiadas sobre el clima organizativo. Se inició hacia 1960 con los trabajos de Halpin y Croft (1958, 1962, 1963). Ellos describieron el clima organizativo como la «personalidad» de la escuela y se distribuía a través de un continuum abierto-cerrado.

Aunque esta perspectiva fue muy utilizada (Andersom 1982; Miskel y Ogawa, 1988; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991) tiene varias limitaciones. Entre ellas podemos citar el cuestionamiento de la validez del Organizational Climate Description Questionnaire—OCDQ— original (Hayes, 1973; Silver, 1983), su inadecuación para las escuelas secundarias urbanas (Carver y Sergioivanni, 1969) y su utilización como instrumento contemporáneo para estudiar el clima escolar (Hayes, 1973; Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991). Estas limitaciones aconsejan estudiar el clima escolar desde la perspectiva de la salud.

A pesar de sus limitaciones y debido a la mejora de los métodos de investigación el OCDQ ha sido revisado y ampliado lo que ha motivado su amplia difusión. En nuestro contexto contamos con una versión adaptada del OCDQ-RE realizado por López Yañez (1992).

#### 2.4.1.2. La metáfora de la salud

La metáfora de la salud organizativa fue utilizada inicialmente por Miles (1965), para examinar las propiedades de las escuelas. Para Miles la salud organizativa es «un conjunto de propiedades del sistema, duraderas y de segundo orden, que tienden a trascender la eficacia a corto plazo. Una organización saludable no sólo sobrevive en su ambiente sino que es capaz de afrontar adecuadamente los retos que se le presentan a largo plazo y, a medida que avanza, va desarrollando y mejorando sus propias habilidades de supervivencia y enfrentamiento de la situación» (Miles, 1998: 45). La dificultad de esta conceptualización está en que los intentos realizados para operacionalizarla a través de medidas fiables y válidas no fue positivo (Hoy y Feldman, 1987).

Después de los esfuerzos infructuosos de operacionalización, Hoy y Feldman (1987), partiendo de los análisis teóricos de Parsons, Bales y Shils (1953) y Etzioni (1975) sobre las organizaciones, así como de la literatura empírica sobre la eficacia escolar, desarrollan, para conceptualizar y medir la salud orgánica, la primera versión de Organizational Health Inventory (OHI) para las escuelas secundarias representándolo en un continuum sano-enfermo.

El clima escolar sano describe una escuela que mantiene la integridad en su currículo; los profesores están protegidos de las presiones exteriores poco razonables. Sus directores gozan del respeto de los profesores y superiores y, además, pueden comunicarse e influir en el profesorado. Los profesores trabajan de una forma cooperativa, con respeto mutuo y con altas expectativas para sí mismos y para los estudiantes. Los

estudiantes respetan, a su vez, los logros académicos de sus compañeros. En suma, hay una armonía en las relaciones interpersonales en todos los niveles de la organización.

El clima escolar enfermo contiene influencias internas y externas. Los intereses particulares de los grupos comunitarios influyen demasiado en el funcionamiento de la escuela. Por su parte el director se encuentra impotente. Es incapaz de dirigir, es ignorado por sus superiores, y rechazado por el profesorado por incapaz y despreocupado. La moral es baja y nadie se preocupa por los logros de los estudiantes. En la escuela, nadie es feliz. Las relaciones interpersonales están cortadas a todos los niveles. En definitiva, es una escuela triste.

Posteriormente, Hoy y Feldman (1999), presentan la versión definitiva del OHI-S para las escuelas secundarias, cuya versión utilizamos en el presente trabajo.

## **2.5. Utilidad del estudio del clima**

Conceptualizado el constructo clima escolar, el paso siguiente consiste en mostrar su utilidad, lo cual esperamos hacer desde una doble perspectiva: la experiencial y la empírica.

Desde una posición experiencial, la justificación de la utilidad o importancia del clima organizativo la podemos encontrar recurriendo a una simple comparación. De la misma forma que el clima «geográfico» afecta de forma significativa tanto al estilo de vida de las personas que habitan en cada una de las áreas climáticas y en cada tipo de productos (naturales e industriales) que producen en esa zona. De forma similar el clima «organizativo» influye sobre los estilos de vida y formas de comportamiento que se desarrollan en la organización y sobre el proceso productivo en su conjunto. Consecuentemente, el clima existente en una organización acaba afectando a todo el conjunto de procesos que se desarrollan en la misma hasta el punto de constituir el principal elemento de diferenciación entre unas organizaciones y otras. Por ello, el clima de una organización puede concebirse como su propia «personalidad», es decir, «el clima es a la organización lo que la personalidad es al individuo» Halpin y Croft (1963:1).

Desde una posición empírica, sabemos que la investigación ha puesto de manifiesto la relación existente entre el clima y otros factores de eficacia escolar (ver tabla 1.1).

De ahí, la importancia de tomar en consideración el clima organizativo a la hora de querer estudiar cualquier tipo de organización.

Este principio general tiene una proyección clara en el caso de las instituciones dedicadas a la formación. Para conocer realmente «como funciona» una institución escolar no basta con disponer de información sobre cuál es su estructura formal o cómo define la legislación cada una de las funciones a desempeñar y las competencias que corresponden a cada una de las personas que forman parte de la misma. Es, necesario, además tener presente que siempre existirá una organización informal. Esta surge de la interacción entre las personas que trabajan en la institución escolar, de sus necesidades psicológicas y sociales, y del desarrollo del/ de los grupos con sus propias relaciones y normas, independientemente, de lo que defina la estructura formal. Finalmente, hemos de tener presente que parte de los aspectos, características organizativas, son visibles y parte están ocultas. El clima organizativo va a afectar al funcionamiento de la orga-

TABLA 1.1.  
RELACIÓN ENTRE EL CLIMA Y FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Autor	Libro o Revista	Variables
Bossert, 1988.	Handbook of Research on Educational Administration.	Clima y eficacia.
Brookover y otros, 1978.	American Educational Research Journal.	Clima y rendimiento.
Brown, J. D. y Van	Annual Forum of the Association for Institutional	Clima y eficacia.
Wagoner, R.J. 1999.	Research.	
Dellar, G. B., 1999.	Learning Environments Research.	Clima y mejora de la escuela.
Dinham y otros, 1994.	Journal of Educational Administration.	Clima y liderazgo.
Griffith, J., 1999.	Educational Administration Quarterly.	Clima y liderazgo.
Hannum, 1994.	The Organizational Climate of Middle Schools, Teacher Efficacy, and Student Achievement.	Clima y rendimiento.
Hannum, 1994.	Tesis doctoral no publicada.	Clima y rendimiento.
Hannum, Hoy y Sabo, 1996.	AERA annual convention .	Clima y rendimiento.
Hoffman, Sabo, Bliss y Hoy, 1994.	Journal Administration Quarterly.	Clima y confianza.
Hoy y Ferguson, 1985.	Educational Administration Quarterly.	Escuela eficaz y rendimiento.
Hoy y Sabo, 1998.	Quality middle school: Open and Healthy.	Clima y rendimiento.
Hoy, Tarter y Bliss, 1990.	Educational Administration Quarterly.	Clima, confianza y eficacia.
Hoy, Tarter y Kottkamp, 1991.	Open Schools/Healthy Schools.	Clima, confianza y eficacia.
Hoy, Tarter y Witkoskie, 1992.	Journal of Research and Development in Education.	Clima, confianza y eficacia.
Hoy y Woolfolk, 1993.	Elementary School Journal.	Clima y eficacia docente.
Hoy-Hannum y Tschannen-Moran, 1998.	Journal of School Leadership.	Clima y rendimiento.
Liao, 1994.	School climate and Effectiveness in Taiwan's Secondary School (documento no publicado).	Clima y eficacia.
Licata y Harper, 1999.	Journal of Educational Administration	Clima y estructura organizativa.
Licata y Harper, 2001.	Educational Administration Quarterly.	Clima y visión de la Escuela.
Miskel, Fevury y Stewart, 1979	Educational Administration Quarterly.	Estructura y escuelas eficaces.
Moos, 1979b.	Evaluating Educational Environments.	Clima y rendimiento.
Mott, 1972.	The Characteristics of Effective Organizations.	Liderazgo y eficacia.
Muñoz Repiso y otros, 1995	CIDE	Clima y Eficacia Escolar
Purkey y Smith, 1983.	The elementary School Journal.	Clima y rendimiento.
Shouse and Brison, 1995.	UCEA annual convention .	Clima y rendimiento.
Sweetland y Hoy, 2000.	Educational Administration Quarterly.	Clima y autonomía profesional.
Tarter y Hoy, 1988.	High School Journal.	Clima y confianza.
Tarter, Hoy y Bliss, 1989.	Planing and Changing.	Clima y compromiso.
Tarter, Hoy y Kottkamp, 1990.	Journal of Research and Development in Education.	Clima y compromiso.
Tarter, Sabo y Hoy, 1995.	Journal of Reserch and Development in Education.	Clima, confianza y eficacia.
Tschannen-Moran, y Hoy, 1998.	Journal of Educational Administration.	Clima y confianza.

nización en cuestión. Va a constituir esa «atmósfera» institucional que connotará, en un sentido u otro, todo el funcionamiento de la organización. Y, consecuentemente, el nivel y calidad de sus resultados.

## **2.6. Problema de investigación**

Conceptualizado el clima escolar y asumido como uno de los factores determinantes de la calidad de los centros educativos y que, a su vez, estos son un factor decisivo de la calidad educativa, el paso siguiente consistirá en determinar el propósito de nuestro estudio. Este hace referencia al **conocimiento y descripción del clima escolar, desde la perspectiva de la salud, de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense**. En otras palabras, conocer y describir la salud escolar de los Centros de Educación Secundaria de la Provincia de Ourense con la intención, si es necesario, de intervenir para mejorarlo. Con ello, contribuiremos, en primer lugar a mejorar la calidad de los centros escolares, y a través de ello a aumentar la calidad educativa.

El hecho de que hayamos realizado esta elección obedece a las siguientes razones:

Primera, por constituir, tal vez, los nichos ecológicos más peculiares de todo el sistema educativo. Es decir, en los Institutos de Educación Secundaria confluyen, por una parte, profesorado de diversa procedencia: EGB, BUP, FP, Escuelas de Idiomas y Educación Permanente de Adultos. Esta situación originó, entre otros aspectos, la existencia en el mismo centro de profesores con distinto perfil, formación, culturas profesionales, horarios, retribuciones, etc. Por otra, la creación de un nuevo nivel educativo: la Educación Secundaria Obligatoria, de acceso universal. La creación de este nivel educativo intermedio va a ser punto de encuentro de las presiones e influencias procedentes de los extremos inferiores y superiores del sistema educativo. En él, como nos indica Gimeno (1995, 1996), se van a entrecruzar ideologías pedagógicas, tradiciones educativas y profesionales, cambios metodológicos, puntos de vista curriculares y objetivos sociales, que tensan la definición operativa de lo que ha de ser este nivel mestizo. Todos estos aspectos contribuyen a caracterizar los Institutos de Educación Secundaria de una forma peculiar. Esta peculiaridad, entre otros aspectos, hace referencia al clima en el que se desenvuelven las relaciones humanas. Este clima cuando no es positivo puede provocar situaciones conflictivas como pueden ser el síndrome de profesor quemado (burn out), el acoso moral (mobbing), la disciplina, la violencia, etc. Por estas circunstancias se ha llegado a caracterizar el trabajo en los Institutos de Educación Secundaria, y particularmente en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria, como el trabajo «más difícil» de los que actualmente existen en España.

Segunda, más pragmática, que guarda relación con la elección de los Centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense por la facilidad que suponía el poder acceder a ellos de forma personal.

Tercera, de motivo experimental, puesto que para poder comprobar, en esta primera investigación, el comportamiento del instrumento utilizado: el Organizational Health Inventory-S de Hoy y Feldman (1999) nuestro contexto nos parece el más apropiado.

### 3. MÉTODO

#### 3.1. Objetivos

Explicitado el problema de investigación, procedemos a la fijación de los objetivos de la misma. Para ello, formulamos cómo objetivo general, el siguiente:

Conocer el clima escolar, desde la perspectiva de la salud de los centros educativos de Educación Secundaria de la provincia de Ourense.

Además, de este objetivo general, nos proponemos como objetivos específicos, direccionales, los siguientes:

- a) Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los profesores del clima escolar en los centros docentes según su ubicación y titularidad.
- b) Determinar la existencia de diferencias significativas en la percepción de los profesores del clima escolar en los centros docentes según el sexo, la edad, nivel educativo en el que imparten docencia y cargo directivo.

Para responder a estos objetivos planteamos una investigación descriptivo transversal por tratarse de intentar determinar la situación de la salud escolar en un momento dado.

#### 3.2. Muestra

Teniendo en cuenta que el clima se define «localmente». Es decir, el clima de una organización es lo que las personas de esa organización dicen que es, en lugar de lo que las personas ajenas a la misma dicen o piensan que es. Por ello, la «unidad de análisis» para los estudios del clima debe ser el «centro» porque las variables percibidas reflejan propiedades organizativas (Sirotnik, 1980; Hoy, Tartar y Kottkamp, 1991).

Consecuentemente, la población de la que partimos estaba constituida por la totalidad de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense. Es decir, todos los centros de la provincia de Ourense constituyen la **población** de este estudio. Esta población estaba compuesta por 50 Centros, de los cuales 33 eran públicos (12 urbanos y 21 semiurbanos) y 17 privados (14 urbanos y 3 semiurbanos). De esta población el número de Centros que han participado en el estudio fueron 28, lo que representa un porcentaje del 57,7%. Estos 28 centros constituyen, por lo tanto, la **muestra** de nuestra investigación. De los 28 centros de la muestra 21 son centros públicos (9 urbanos y 12 semiurbanos) y 7 centros privados (7 urbanos) (ver tabla 2.1).

Como podemos observar, la muestra cumple las características, exigibles desde el punto de vista científico, de suficiencia (Kerlinguer, 1986:256) y representatividad (Fox, 1981:370-380).

Los 28 centros de la muestra representan una participación total de 417 profesores con las características siguientes:

TALA 2.1.  
DISTRIBUCIÓN DE CENTROS QUE COMPONEN LA MUESTRA

Titularidad		Ubicación		Total
		Urbano	Semiurbano	
Pública	Recuento	9	12	21
	% del total	32%	43%	75%
Privada	Recuento	7		7
	% del total	25%		25%
Total	Recuento	16	12	28
	% del total	57%	43%	100,0%

### 1ª.- Sexo

Teniendo en cuenta el sexo de los profesores participantes, prácticamente contestan el mismo número de hombres que de mujeres (196 hombres frente a 192 mujeres; lo que supone un 50,5% de hombres frente a un 49,5,1% de mujeres). No contestan a este dato 29 profesores/as.

### 2ª.- Edad

Tomando los tramos de edad, la mayoría de los entrevistados (tanto profesores como profesoras) se sitúan entre 31 y 40 años (165 profesores/as, lo que supone un 42,5%), siendo mayoría los profesores (100 profesores, lo que supone un 25,8%) frente a 65 profesoras (un 16,8%). Le sigue el tramo entre 41 y 50 años (un total de 109 profesores/as entrevistados se sitúan en este tramo, lo que supone un 28,1%); en este tramo de edad el número de profesoras que contestaron la encuesta es ligeramente superior (58 profesoras frente a 51 profesores, que en porcentajes supone un 14,9% frente a un 13,1%). Esto nos permite afirmar que la mayoría de la muestra que se encuentra en estos dos tramos (276 profesores, lo que supone un 70,6% de la muestra) tiene una experiencia contrastada. El siguiente tramo es el perteneciente a menos de 31 años (50 profesores, un 12,9% de la muestra). A continuación se sitúa el tramo entre 51 y 60 años (47 profesores, lo que supone un 12,1% de la muestra). Finalmente, se encuentra el tramo con más de 60 años (17 profesores, un 4,4% de la muestra).

### 3ª.- Nivel educativo en el que imparten docencia

Tomando en consideración el nivel en el que imparten docencia, nos encontramos que la mayor parte de la muestra entrevistada imparte docencia en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (140 profesores/as que suponen un 32,2% del total de la muestra). Es este el nivel en el que *a priori* hay más conflictividad. En los demás niveles educativos la representación de nuestra muestra está muy repartida. Así, en el Bachillerato LOGSE tenemos a 10 profesores (un 2,5% de la muestra); 6 profesores en

BUP (un 1,5%), 5 en COU (un 1,3%) 10 profesores en FP de grado medio (un 2,5%); 31 profesores en FP de Grado Superior (un 7,8%). Sin embargo, aparecen 196 profesores que imparten docencia en «varios» niveles educativos (un 49,3%) y no consta el nivel educativo en que imparten docencia en 19 profesores.

#### 4ª.- Cargo directivo

Respecto al desempeño de cargos directivos y/o docentes contestaron 157 profesores/as del total de la muestra de 417 (lo que representa el 37,6% del total de la muestra). Los cargos directivos se distribuyen como sigue: la mayoría de los directores/as entrevistados desempeñaron el cargo en más de un mandato; así tenemos 3 directores/as con dos mandatos (0,7%), 2 directores/as con tres mandatos (0,5%) y 3 directores/as con cuatro o más mandatos (0,7%), lo que supone amplia experiencia en cada uno de ellos; tan solo 4 directores/as (1%) manifiestan haber estado solo un mandato. Con respecto al cargo de Jefe/a de Estudios ocurre casi o mismo, la mayoría de los profesores/as entrevistados manifiestan haber desempeñado el cargo en más de un mandato (3 profesores/as con dos mandatos (0,7%), 3 con tres mandatos (0,7%) y 3 con cuatro o más mandatos (0,7%). Sin embargo, en cuanto al desempeño del cargo de Secretario/a tenemos el mismo número de profesores/as con un solo mandato (4 profesores/as, un 1%) que con dos (un profesor/a, 0,2%), tres (un profesor/a, 0,2%), cuatro y más mandatos (2 profesores/as, un 0,5%). El cargo de Vicedirector/a lo desempeñan 5 profesores/as con un solo mandato (un 1,2%) y 2 profesores/as con cuatro o más mandatos (0,5%). Los cargos docentes aparecen representados por 111 profesores/as Jefes/as de Departamento con la siguiente distribución: con un mandato 26 profesores/as (un 6,2%); con dos mandatos 18 profesores/as (un 4,3%); con tres mandatos 6 profesores/as (un 1,4%) y con cuatro o más mandatos 50 profesores/as (un 12%); la mayoría de ellos (74 profesores/as) tuvieron dos o más mandatos, frente a tan solo 26 profesores/as con un solo mandato. No hacen referencia al número de años, pese a haber desempeñado el cargo 11 profesores/as (un 2,6%). Finalmente, tres profesores/as desempeñaron varios cargos.

### 3.3. Variables

En el presente estudio las percepciones colectivas en cada centro educativo, considerado como «unidad de análisis», se convierte en variable independiente, actuando, consiguientemente, como variable dependiente el clima escolar.

A su vez, en los centros educativos, en función de sus atributos, categorizamos los siguientes aspectos:

- 1.- A nivel macro (centros):
  - 1.1.- Titularidad
  - 1.2.- Ubicación
- 2.- A nivel micro (profesores)
  - 2.1.- Sexo
  - 2.2.- Edad
  - 2.3.- Nivel en el que imparten docencia
  - 2.4.- Cargo directivo

### **3.4. Instrumento utilizado: Organizational Health Inventory-S (Cuestionario de Salud Organizativa para Escuelas Secundarias) (OHI-S)**

De las varias versiones que se han desarrollado del Organizational Health Inventory. La que nosotros hemos utilizado ha sido la OHI-S de Hoy y Felman (1999) una vez traducido, al gallego y castellano, y establecida su adecuación semántica a nuestro contexto educativo tratando de comprobar si su estructura conceptual se ajustaba también a mismo.

El OHI-S es un cuestionario descriptivo con 44 ítems, tipo Likert con cuatro opciones (casi nunca sucede, sucede algunas veces, sucede con frecuencia y casi siempre sucede), en los que se pide al profesorado que describan la frecuencia con que suceden determinados comportamientos específicos en la escuela de la que forman parte. De esta forma se definen y miden las siete dimensiones de la salud en las escuelas secundarias. Estas son:

1. **Integridad institucional (Institutional Integrity: II).** Capacidad del centro para mantener la integridad de sus programas y para defender a sus profesionales de las demandas no razonables del ambiente.
2. **Capacidad de iniciativa (Initiating Structure:IS).** capacidad del director/a para generar buenas expectativas de trabajo, niveles de rendimiento elevados y procedimientos para conseguirlos.
3. **Consideración (Consideration: C).** Si la conducta del director/a es amigable, de apoyo, abierta y colegial. Representa una preocupación genuina por el bienestar de los profesores.
4. **Influencia del director/a (Principal influence: PI).** Capacidad del responsable de centro para influir en sus superiores. Es decir, capacidad del director para persuadir, influir, en sus superiores y no dejarse influenciar por ellos en sus funciones directivas.
5. **Distribución de recursos (Resource Support RS).** Disponibilidad de un adecuado equipamiento para las clases y recursos de instrucción. Posibilidad de disponer de medios especiales caso de ser necesarios.
6. **Moral, individual y colectiva, elevada (Morale M).** Sentimiento colectivo de amistad, apertura, entusiasmo y confianza entre los miembros de la organización. Los profesores se aprecian mutuamente, les gusta su trabajo y se ayudan. Se sienten orgullosos de su organización y están, en general, satisfechos con el cumplimiento de sus obligaciones en ella. Así, como la medida en que profesores y equipo directivo forman un equipo integrado. Identificación con los otros y con la propia institución.
7. **Énfasis en lo académico (Academic Emphasis AE).** Medida en que la organización está orientada a la consecución de la excelencia académica: objetivos altos pero asequibles para los estudiantes, ambiente de estudio serio y ordenado, buena percepción de los estudiantes por parte de los profesores, ambiente de trabajo y esfuerzo por parte de los estudiantes.

Las siete dimensiones mencionadas, obtenidas a través del análisis factorial por el método varimax, presentan unas cargas factoriales que van desde el 14,28 al 1,35 que explican el 74% de la varianza.

La fiabilidad de cada una de ellas, obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, es relativamente alta (véase tabla 2.2)

TABLA 2.2.  
COEFICIENTES ALFA DE CRONBACH DE CADA UNA DE LAS SUBDIMENSIONES DEL OHI-S

Dimensión/subescala	$\alpha$
Integridad institucional	0,91
Influencia del director/a	0,87
Consideración	0,90
Capacidad de iniciativa	0,89
Distribución de recursos	0,95
Moral	0,92
Énfasis académico	0,93

La estabilidad de la estructura factorial del OHI sirve, también, para explicar la validez de constructo de cada una de las siete dimensiones de la salud escolar. Como es sabido, el análisis factorial permite estudiar los significados de los constructos y, a través de ellos, su validez (Kerlinguer, 1975:320; 1986:420).

Por último, el análisis factorial de segundo orden permitió descubrir una estructura subyacente a las siete dimensiones del cuestionario a través del método varimax de Kaiser (1960) y de Rummel (1970). Esta estructura, constituye un factor general que explicaba el 45% de la varianza. Este factor se denomina «**salud escolar**». Todas las dimensiones/subescalas de la salud escolar tienen cargas factoriales altas con este factor general (ver tabla 2.3).

TABLA 2.3.  
ÍNDICE DE SALUD ESCOLAR

Dimensiones/subescalas	Carga Factorial
Integridad institucional	0,563
Influencia del director/a	0,747
Consideración	0,633
Capacidad de iniciativa	0,722
Distribución de recursos	0,607
Moral	0,707
Énfasis académico	0,703

Las siete dimensiones mencionadas representan el **perfil de salud escolar**. Si normalizamos las puntuaciones anteriores, podemos obtener el **índice de salud escolar**, que representa el índice medio de salud escolar. Tanto el «perfil» como el «índice» de salud escolar pueden obtenerse, tanto para cada centro, cuanto para un conjunto de ellos.

### 3.5. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó en el primer trimestre de 2001. El procedimiento para su aplicación fue el siguiente. En primer lugar, concertamos una entrevista con el director/a al objeto de exponerle el propósito de la investigación, solicitarle su colaboración y fijar una reunión con el profesorado del centro. Segundo, en la reunión con el profesorado nuevamente se exponía el propósito de la investigación, se comentaba el contenido del cuestionario, se aclaraban las dudas planteadas, se solicitaba su colaboración y se enfatizaba el carácter de voluntariedad y anonimato; finalmente, se les entregaba el cuestionario para que individualmente lo cumplimentaran con sinceridad. Tercero, el director/a del centro era el encargado de recoger los cuestionarios devueltos por los profesores en sobre cerrado. Finalmente, pasamos por el centro a recoger los cuestionarios cumplimentados y agradecerle su colaboración.

### 3.6. Resultados obtenidos

Una vez tabulados y valorados los datos según las instrucciones de los autores (Hoy y Felman, 1999) se procesaron con el paquete estadístico SPSS v10.1., obteniéndose los siguientes resultados:

#### 3.6.1. Referidos a los centros considerados globalmente

La siguiente tabla (2.4) muestra las puntuaciones normalizadas para cada una de las siete dimensiones que componen el clima escolar, desde la perspectiva de la salud, así como el correspondiente **índice de salud**.

TABLA 2.4.  
PUNTUACIONES NORMALIZADAS DE LAS DIMENSIONES DE SALUD  
E ÍNDICE DE SALUD EN LA TOTALIDAD DE LOS CENTROS QUE  
COMPONEN LA MUESTRA

II Integridad Institucional	IS Capacidad de Iniciativa	C Consideración	PI Influencia del Director	RS Distribu- ción de Recursos	M Moral	AE Énfasis Académico	ÍNDICE SALUD
598,87	616,94	696,06	<b>440,78</b>	491,01	600,38	<b>464,86</b>	558,41

En los datos de la tabla anterior interpretados en función de las puntuaciones ofrecidas por Hoy y Feldman (1999:94), encontramos como particularidades más destacadas las siguientes:

- 1ª.- Referidas a cada una de las siete dimensiones que configuran la salud escolar y representan el «**perfil de salud escolar**». Las dimensiones «capacidad de iniciativa» -IS-, «consideración» —C— y «moral» —M— presentan puntuaciones «muy altas» al estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media. La dimensión «integridad institucional» —II— presenta una puntuación «alta» al estar situada a tres intervalos por encima de la media. La dimensión «distribución de recursos» —RS— presenta una puntuación «media» por estar situada en el intervalo de la media. La dimensión «énfasis en lo académico» —AE— presenta una puntuación «inferior a la media» al estar situada a dos intervalos por debajo de la media. Y, la dimensión «influencia del director» —IP— presenta una puntuación «baja» al estar situada a tres intervalos por debajo de la media.
- 2ª.- Referida al «**índice de salud**». Este índice alcanza una puntuación de 556 puntos, lo que significa un índice de salud «alto» por estar situada a tres intervalos por encima de la media.

### 3.6.2. Referidos a los centros individualmente

A continuación presentamos los datos para cada uno de los centros (tabla 2.5).

En los datos de la tabla 2.5 encontramos como particularidades más destacadas las dos siguientes:

#### 1ª.- Una polarización salud-enfermedad según determinadas dimensiones:

##### 1.1.- Centros sanos en función de las dimensiones de «integridad institucional» (II), «capacidad de iniciativa» (IS), «consideración» (C) y «moral» (M).

- a) **Integridad institucional -II-**. De los 28 centros de la muestra 26 (el 92,9%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 14 centros (el 50%) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; nueve centros (el 32,3%) presentan unas puntuaciones «altas» por estar situadas a tres intervalos por encima de la media; tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «por encima de la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media. Los dos centros restantes (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «un poco inferiores a la media» al estar situadas a un intervalo por debajo de la media.
- b) **Capacidad de iniciativa -IS-**. De los 28 centros de la muestra 25 (el 89,3%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 21 centros (el 75%) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «alta» por estar situada a tres intervalos por encima de la media; dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «por encima de la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media y un

TABLA 2.5.  
PUNTUACIONES NORMALIZADAS DE LAS DIMENSIONES DE SALUD  
E ÍNDICES DE SALUD POR CENTROS

Centro	II Integridad Institucional	IS Capacidad de Iniciativa	C Considera- ción	PI Influencia del Director	RS Distribución de Recursos	M Moral	AE Énfasis Académico	ÍNDICE SALUD
1	669,55	673,77	735,47	<b>459,78</b>	498,94	542,42	<b>438,77</b>	574,10
2	605,64	605,46	670,44	<b>488,27</b>	668,78	537,88	<b>418,12</b>	570,66
3	716,17	724,04	733,00	525,14	660,32	590,91	729,71	668,47
4	684,21	550,82	709,36	<b>351,40</b>	<b>434,92</b>	509,09	<b>332,25</b>	510,29
5	650,75	714,75	745,32	<b>420,11</b>	539,15	675,00	588,41	619,07
6	654,89	757,92	785,71	670,95	653,97	796,97	656,52	710,99
7	544,36	<b>414,21</b>	<b>466,01</b>	<b>344,69</b>	<b>393,65</b>	498,11	<b>350,00</b>	<b>430,15</b>
8	605,64	677,60	734,98	496,65	494,18	610,98	539,86	594,27
9	477,07	644,26	737,93	<b>317,32</b>	525,93	<b>472,73</b>	<b>385,87</b>	508,73
10	582,33	597,27	586,70	<b>484,92</b>	<b>426,98</b>	499,24	<b>422,10</b>	514,22
11	678,95	526,78	700,49	<b>426,26</b>	<b>492,59</b>	566,29	<b>439,86</b>	547,32
12	587,22	676,50	723,15	<b>353,07</b>	<b>360,85</b>	614,77	544,20	551,40
13	537,22	<b>434,97</b>	543,35	536,31	<b>404,23</b>	<b>448,48</b>	<b>393,84</b>	<b>471,20</b>
14	602,26	696,17	790,15	552,51	620,11	731,82	490,22	640,46
15	593,98	680,33	734,98	<b>416,20</b>	<b>471,96</b>	651,52	<b>477,17</b>	575,16
16	587,59	662,84	781,28	<b>375,98</b>	<b>364,55</b>	627,27	<b>433,33</b>	547,55
17	630,83	628,42	717,73	<b>413,97</b>	500,00	646,59	<b>420,65</b>	565,46
18	636,09	<b>479,78</b>	656,16	<b>375,98</b>	<b>484,13</b>	533,33	<b>431,16</b>	513,80
19	<b>478,20</b>	607,10	688,67	<b>403,35</b>	<b>441,27</b>	576,52	<b>361,59</b>	508,10
20	707,89	666,67	754,68	532,40	571,43	690,91	515,58	634,22
21	575,94	664,48	660,59	<b>413,41</b>	<b>341,27</b>	523,86	<b>348,91</b>	504,07
22	712,78	759,02	843,35	593,85	601,59	850,38	645,65	715,23
23	530,83	808,20	853,20	<b>472,07</b>	737,04	914,77	560,51	696,66
24	568,05	520,22	549,26	<b>427,93</b>	<b>433,86</b>	<b>435,98</b>	<b>484,78</b>	<b>488,58</b>
25	579,32	622,95	686,70	<b>480,45</b>	622,22	601,52	<b>460,14</b>	579,04
26	559,40	634,97	786,70	<b>408,38</b>	<b>358,20</b>	578,79	<b>430,07</b>	536,64
27	595,86	610,38	692,61	<b>463,69</b>	600,53	584,85	530,80	582,67
28	689,10	751,37	800,00	512,85	788,89	871,59	711,96	732,25

centro (el 3,6%) presenta una puntuación «un poco superior a la media» al estar situado a un intervalo por encima de la media. De los tres restantes, uno (el 3,6%) presenta una puntuación «media» al estar situado en el intervalo de la media y los dos restantes (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «bajas» por estar situadas a tres intervalos por debajo de la media.

- c) **Consideración -C-**. De los 28 centros de la muestra 27 (el 96,4%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 24 centros (el 85,7%) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «alta» por estar situada a tres intervalos por encima de la media; dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media. El centro restante (el 3,6%) presenta una puntuación «inferior a la media» por estar situado a dos intervalos por debajo de la media.
- d) **Moral -M-**. De los 28 centros de la muestra 22 (el 78,7%) presentan puntuaciones superiores a la media. De ellos, 13 centros (el 46,6 %) presentan unas puntuaciones «muy altas» por estar situadas a cuatro intervalos por encima de la media; cinco centros (el 17,9%) presentan unas puntuaciones «altas» por estar situada a tres intervalos por encima de la media; dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos por encima de la media y los otros dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «un poco superior a la media» por estar situados en un intervalo por encima de la media. Tres centros (el 10,6%) presentan una puntuación «media» por estar situados en este intervalo. Y, los otros dos restantes (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «bajas» por estar situados a tres intervalos por debajo de la media.

## 1.2.- Centros enfermos en función de las dimensiones «influencia del director» (PI) y «énfasis en lo académico» (AE).

- a) **Influencia del director -PI-**. De los 28 centros de la muestra 20 (el 71,4%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media. De ellos, tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «un poco inferiores a la media» por estar situadas en un intervalo por debajo de la media; otros tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «por debajo de la media» por estar situadas a dos intervalos por debajo de la media; ocho centros (el 28,8%) presentan unas puntuaciones «bajas media» por estar situadas a tres intervalos por debajo de la media, y los 6 restantes (el 21,4%) presentan unas puntuaciones «muy bajas» al estar situados a cuatro intervalos por debajo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «media» al estar situada en el intervalo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «un poco superior a la media» al estar situada en un intervalo superior a la media. Tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos superiores a la media. Dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «altas» al estar situadas en tres intervalos superiores a la media, Y, un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «muy alta» al estar situada en cuatro intervalos por encima de la media.
- b) **Énfasis en lo académico (AE)**. De los 28 centros de la muestra 17 (el 60,8%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media. De ellos, dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «un poco inferiores a la media» por estar situadas en un intervalo por

*debajo de la media; otros dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «por debajo de la media» por estar situadas a dos intervalos por debajo de la media; ocho centros (el 28,8%) presentan unas puntuaciones «bajas media» por estar situadas a tres intervalos por debajo de la media, y los 6 restantes (el 21,4%) presentan unas puntuaciones «muy bajas» al estar situados a cuatro intervalos por debajo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «media» al estar situada en el intervalo de la media. Un centro (el 3,6%) presenta una puntuación «un poco superior a la media» al estar situada en un intervalo superior a la media. Tres centros (el 10,6%) presentan unas puntuaciones «superior a la media» al estar situadas en dos intervalos superiores a la media. Dos centros (el 7,1%) presentan unas puntuaciones «altas» al estar situadas en tres intervalos superiores a la media Y, 4 centros (el 14,4%) presentan unas puntuaciones «muy altas» al estar situada en cuatro intervalos por encima de la media.*

**1.3.- Centros sin una tendencia definida en la salud en función de la dimensión «distribución de recursos» (RS).** *De los 28 centros de la muestra 12 (el 42,8%) presentan unas puntuaciones superiores a la media. Otros 12 centros (el 42,8%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media. Y, los cuatro restantes (el 14,4%) presentan una puntuación media.*

**2ª.- Centros, en general, sanos en función del índice de salud.** *De los 28 centros de la muestra, 21 centros (el 65,3%) presentan unas puntuaciones superiores a la media. Cuatro centros (el 14,4%) presentan unas puntuaciones medias. Y, los tres centros restantes (el 10,6%) presentan unas puntuaciones inferiores a la media.*

### 3.6.3. Referidos a las características o atributos de los centros: análisis multinivel

En la literatura sobre clima organizativo y escolar, se ha venido manteniendo un constante debate sobre la validez y utilidad de los datos perceptivos (Anderson, 1982; Jones y James, 1979; etc.). En particular, se ha defendido que las percepciones no solo pueden reflejar «condiciones objetivas» sino también, o incluso principalmente, características individuales o de su situación particular en la organización. Por ello, es importante estudiar, con más detenimiento, ciertas propiedades de los datos obtenidos.

Una forma de dar respuesta a esta situación consiste en estudiar el grado de acuerdo intersubjetivo entre los preceptores de una cierta categoría y la salud, o cada una de sus dimensiones, (Rowan y otros, 1991). Este análisis puede realizarse dentro de un mismo centro (intracentro), entre centros (intercentros). En definitiva se trata de un estudio multinivel (Snijders y Bosker, 1999). Para su realización hemos aplicado los modelos lineales jerárquicos.

Para ello hemos procedido de la siguiente forma. En primer lugar, hemos tratado de comprobar si los datos obtenidos, asumiendo el criterio de su variabilidad, pertenecen a la misma o distinta población, es decir, si son homogéneos. A esta cuestión tratamos de dar respuesta a través del estadístico de Levene (tablas 2.6 y 2.7). En segundo lugar, tratamos de determinar la existencia o no de diferencias significativas en la percepción de la salud en función de las características categorizadas en el apartado 4.4. Cuestión

que tratamos de responder a través des ANOVAs (tablas 2.8 y 2.9). En ambos casos las puntuaciones de la «salud» se corresponden con las puntuaciones directas medias obtenidas a partir de los ítems contestados.

Por lo que se refiere a la primera de las cuestiones, a la procedencia o no de la misma población, a su homogeneidad, tenemos:

TABLA 2.6.  
PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

Macronivel: Centros (N= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	Estadístico de Levene	Significación
Titularidad	0,184	0,668
Ubicación	9,538	<b>0,002</b>

TABLA 2.7.  
PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS

Micronivel: Profesores (n= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	Estadístico de Levene	Significación
Sexo	0,859	0,355
Edad	1,378	0,249
Nivel docente	0,215	0,643
Cargo directivo	4,006	<b>0,019</b>

Los datos de las tablas anteriores nos permiten afirmar, al nivel de significación del 5%, que proceden de la misma población respecto a las categorías de «titularidad», «sexo», «edad» y «nivel docente», por no existir diferencia significativa en las varianzas. Por el contrario, al existir diferencias significativas en las varianzas, las muestras, datos, pertenecen a poblaciones distintas respecto a la «ubicación» y «cargo directivo».

Por lo que se refiere a la segunda de las cuestiones, a la existencia de diferencias significativas, tenemos:

A la vista de los datos de las tablas siguientes (2.8 y 2.9) podemos afirmar, al nivel de significación del 5%, que existe diferencia significativa en las categorías de «titularidad», «ubicación», «edad» y «nivel docente». Lo que indica que estas categorías influyen en

la percepción de la salud escolar y consecuentemente en el clima escolar. No ejercen influencia el «sexo» y el «cargo directivo». Tal vez, el aspecto más significativo sea el de la categoría «ubicación», ya que la diferencia encontrada es cuestionable debido a que al no cumplirse el criterio de la homogeneidad de las varianzas es posible que se cometa un error de tipo I, lo que llevaría a aceptar diferencias cuando en realidad no las hay.

TABLA 2.8.  
ANOVAs

Macronivel:Centros (N= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	F de Fisher	Significación
Titularidad	106,261	0,000
Ubicación	8,166	0,004

TABLA 2.9.  
ANOVAs

Micronivel:Profesores (n= Predictores/covariantes)	SALUD (puntuaciones directas)	
	F de Fisher	Significación
Sexo	2,859	0,092
Edad	3,001	0,030
Nivel docente	11,742	0,001
Cargo directivo	2,672	0,070

### 3.7. Discusión

En la presente investigación hemos tratado, partiendo de la validez y utilidad de los datos percibidos por los profesores (Jones y James, 1979 y Anderson, 1982), de describir, de comprender el clima institucional, organizativo, desde la perspectiva de la salud de los Centros Educativos de Educación Secundaria de la provincia de Ourense. Los datos fueron obtenidos a través de uno de los pocos instrumentos disponibles para los Centros de Secundaria, el OHI-S. Como hemos podido comprobar el OHI-S es un instrumento útil y de fácil aplicación, lo que lo convierten en una herramienta importante para directores y profesores que estén interesados en analizar sistemáticamente la calidad de los Centros Escolares con el fin de mejorarlos y poder convertirlos en organizaciones que

aprenden. La necesidad de conocer el clima institucional, organizativo, la encontramos, como indica Hargreaves (1995:14), en la evidencia de la necesidad de prestar atención a lo que sucede fuera del aula para poder mejorar la calidad de lo que sucede dentro. El hecho de que lo hagamos desde la perspectiva de la salud se debe, como indica Miles (1969), a que la salud nos indica la probabilidad de éxito de la mayoría de los esfuerzos de cambio. Puesto que, como la salud física y mental, es imprescindible optimizarla antes de intetar acometer otros procesos de mejora.

De la revisión de la literatura y del análisis precedente, se concluye, en primer lugar, que el clima escolar, desde la perspectiva de la salud, de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Ourense presentan una polarización salud-enfermedad según determinadas dimensiones. Así, presentan un clima escolar sano en las dimensiones «integridad institucional» (II), «capacidad de iniciativa» (IS), «consideración» (C) y «moral elevada». Por el contrario, encontramos un clima escolar enfermo en las dimensiones de «influencia del director» (PI) y «énfasis en lo académico» (AE). Y, no presentan una tendencia definida en la dimensión «distribución de recursos» (RS). Dicha situación se confirma tanto si consideramos los centros en su conjunto cuanto, en su consideración individual. La polarización salud-enfermedad observada, tal vez, pueda explicarse si tenemos presente las circunstancias siguientes. Primera, que más del 60% de los directores, en la comunidad autónoma de Galicia, son nombrados por la Administración Educativa en vez de ser elegidos por los respectivos Consejos Escolares (Consejo Escolar del Estado, 2001-2002). Segunda, la coexistencia de distintos modelos de dirección educativa (Viñao, 1999). Situación que con facilidad puede provocar tensiones entre el «ethos» de la dirección y el «discurso pedagógico» del profesorado (Bernstein, 1996). Es decir, entre los planteamientos filosóficos e ideológicos del director y los del profesorado. Esta tensión se concreta entre lo que el director considera que hay que hacer para obtener determinados resultados y lo que los profesores hacen en consideración a derecho de los alumnos.

Por lo que se refiere al índice de salud podemos concluir que, en general, los centros presentan una salud «alta». Este resultado es similar a los obtenidos, a nivel de la Comunidad Autónoma de Galicia, por Zabalza y otros (1999: 69, 180-181) respecto a la «idea global positiva del clima de convivencia», al «clima relacional entre profesores», que es del 63,3% y la del clima relacional entre profesores y el equipo directivo que es del 61% de respuestas positivas; y los obtenidos, a nivel nacional, por el Instituto Idea, Marchesi y Martín (2002: 84-89) que obtiene unos resultados del 64% de respuestas positivas referidas a la «satisfacción de las condiciones de Trabajo», de 66,7% en las «relaciones entre directores y profesores» y del 56,5% en las «relaciones entre profesores».

En segundo lugar, se constata la influencia en la percepción del clima escolar de las variables macronivel (titularidad y ubicación), con la prudencia reseñada anteriormente respecto a la ubicación. Estos datos, también, de alguna forma, son coincidentes con los obtenidos por Zabalza y otros (1999:75-76) que indican unas puntuaciones, para la titularidad, del 61,25 para los públicos y del 88% para los privados; y unas puntuaciones, en cuanto a la ubicación, del 76,4% para los urbanos y del 58,1% para los rurales. Si bien, es necesario destacar que en ambos estudios no se han tenido en cuenta variables situacionales como el tamaño del centro (Raywid, 1997) ni el contexto socioeconómico.

En tercer lugar, también constatamos la influencia en la percepción del clima escolar de las variables micronivel (edad y nivel docente), no influyendo en las variables sexo y cargo directivo. No encontramos hasta el momento otras investigaciones con las que contrastar estos datos.

En cuarto lugar, debemos hacer referencia a las limitaciones de la presente investigación. Esta investigación como todas las pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales no está exenta de limitaciones. Entre ellas podemos señalar, además de la dificultad de conceptualizar y operacionalizar el clima escolar desde la metáfora de la salud:

- 1ª.- Si bien la muestra, en cuanto al número de centros participantes, es suficiente y representativa, el número de profesores participantes por centro no es homogéneo. La participación varía desde un mínimo de 3 a un máximo de 38 profesores.
- 2ª.- La relativa a la percepción (Swanson y Holton III). Si bien las percepciones existen en nuestras mentes. Su mayor limitación radica en que una persona puede creer con confianza en ella y, sin embargo, estar equivocada.
- 3ª.- La adaptación, a pesar de ser rigurosa, muestra los problemas de todo instrumento extranjero aplicado a nuestro contexto. En este caso concreto la del OHI-S.

Para terminar, creemos que los resultados de este estudio deben complementarse con otros trabajos en los que se estudie la relación del clima escolar, desde la perspectiva de la salud, con otros factores de eficacia escolar recogidos en la literatura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate. A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2, 501-520.
- Ashforth, B. E. (1985). Climate formation: issues and extensions. *Academy Management Review*, 10(4), 837-847.
- Barker, R. (1965). Explorations in ecological psychology. *American Psychologist*, 20: 1-14.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy. Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*. Londres: Falmer Press.
- Borger, J.B.; Io, C.; Oh, S. and Walberg, H.J. (1985). Effective schools: A quantitative synthesis of constructs, *Journal of Classroom Interaction*, 20 (2), 12-17.
- Campbell, J. P.; Dunnette, M. D.; Lawler, E. E. y Weick, K. (1970). *Managerial behavior, Performance and effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Carver, E. y Sergiovanni (1969). Notes on the OCDQ. *Journal of Educational Administration*, 7, 71-81.
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Conrad, P. y Sydow, J. (1984). *Organisationsklima*. Berlin: De Gruyter.
- Cornell, F. G. (1955). Socially Perceptive Administration. *Phi Delta Kappan*, 36, 222-231.
- Consejo de Europa (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. [http://europa.eu.int/comm/education/jo/objectif\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/jo/objectif_en.pdf).
- Consejo Escolar del Estado (2000-2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 2000/2001*. <http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>.
- De la Orden, A. (1991). El éxito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 13-25.
- Deal, T. E. (1985). The symbolism of effective schools. *Elementary School Journal*, 85, 601-620.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21 (3), 619-654.
- Dyer, W. C. (1985). The cycle of cultural evolution in organization. En R. H. Kilian, M. J. Saxton, R. Serpa y Associates (Eds.). *Gaining control of the corporate culture* (pp. 200-230). San Francisco: Jossey-Bass.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 11-24.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations*. Nueva York: Free Press.
- Forehand, C. A. y Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 361-381.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- García Durán, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de E.G.B. de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Tesis doctoral inédita, UNED.
- Gilmer, B. (1966). *Industrial psychology* (2ª ed.). New York: McCraw-Hill.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). La transición de Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 14-20.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Guion R. M. (1973). A note on organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 120-125.
- Gómez Dacal, G. (1989). *Los determinantes de la productividad de la enseñanza*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.
- Glick, W. H. (1985). Conceptualizing and measuring of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23, 11 organizational and psychological climate: Pitfalls in multinivel research. *Academy of Management Review*, 10, 601-616.
- Hall, J. W. (1972). A comparison of Halpin and Croft's organizational climates and Likert and Likert's organizational system. *Administration Science Quarterly*, 17, 586-590.

- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Halpin, A. W. y Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hargreaves, D.H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 23-46.
- Hayes, A. (1973). A reappraisal of the Halpin-Corft model of the organizational climate of School. Paper presented at the *American Educational Research Association*, Nueva Orleans.
- Holmes, M. (1989). El clima organizativo en las escuelas. En T. Huse y T. N. Postlethwart (Eds.). *Enciclopedia internacional de educación* (pp.846-849). Barcelona: MEC/Vinces Vives.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 22, 30-38.
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. En J. Freiberg (Ed.). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 84-102). Londres: Falmer Press.
- Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (1996). *Educational administration. Theory, research and practice* (5ª ed.). Londres: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. y Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools. Open and healthy*. California: Corwin Press.
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (1993). A normative theory of participate decision making in schools. *Journal of Educational Administration* 31 (3), 4-19.
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (1997). *The road to open and hearthy schools. A handbook for change*. California: Corwin Press.
- Hoy, W K.; Tarter, C. J., y Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park, CA: Sage.
- Instituto IDEA, Marchesi, A. Martín, E. (2002). *Evaluación de la educación secundaria/Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: SM.
- Johannesson, R. F. (1976). Some problems in the measurement of organizational climate. *Organizational Behavior and Human Performance*, 10, 95-103.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of applied Psychology*, 76, 214-224.
- James, L. R. y Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychology Bulletin*, 81:1096-1112.
- Jones, A.P. y James, L.R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 201-250.
- Kaiser, H. F. (1960). The aplicación of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kerlinguer, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. 2ª ed. México: Interamericana.
- Kerlinguer, F. (1986). *Foundations of behabioral research*, 3ª ed. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.). *Social Psychology*. New York: Harper & Row.

- Lewin, K. R., Lippitt, R. Y White, R. H. (1939). Patterns of aggressive behaviour in three «social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
- Litwin, G. H. y Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University.
- López Yáñez, J. (1992). Ambiente organizativo en centros de E.G.B. a través del O.C.D.Q. EN a. Villa y L. M. Villar (Coords.). *Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida* (pp. 289-304). Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Miles, M. (1965). Education and innovation: The organizations as context. Eleventh Career Development Seminar on Change Perspectives. En M.G. Abbott y J. T. Lowell (Eds.). *Change Perspectives in Educational Administration* (pp. 54-72). Auburn, Alabama: Auburn Alabama University.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground. En F. D. Carver y T. J. Sergiovanni (Eds.). *Organizations and Human Behavior* (pp. 375-391). Nueva York: McGraw-Hill.
- Miles, M. (1998). Finding Keys to School Change: a 40-year odyssey. En Hargreaves, A.; Níeberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change* (pp. 37-69). London : Kluwer Academic Pub.
- Millán Ventura, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.
- Miskel, C. y Ogawa, R. (1998). Work motivation, job satisfaction, and climate. En N. J. Boyan (Ed.). *Handbook of Research on Educational Administration* (pp. 279-304). Nueva York: Longman.
- Moran, E. T. y Volkwein, J. E. (1992). The cultural approach to the formation os organizational climate. *Human Relations*, 54 (1), 19-47.
- Muñoz Repiso, M; Cerdán, J.; Murillo, F.J.; Calzón, J.; Castro, M. Egido, I.; García, R. y Lucio-Villegas, M, (1995). *Calidad de la educación y eficacia escolar. Estudio sobre la gestion de los recursos humanos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas?. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 66-72
- Murillo, F. J. (2000). Aportaciones de los Modelos Jerárquico Lineales a la investigación sobre la Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 453-460.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Padiós/MEC.
- Offenberg, R. M. y Gowing, M. K. (1990). Organizations of the future. Changes and Challenges. *American Psychologist*, 45 (2), 95-108.
- Ornstein, S. (1986). Organizational symbols: A study of their meanings and influences on perceived psychological climate. *Organizational Behavior Human Decision Process*, 38, 207-229.
- Ostrow, C y Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal*, 36, 345-362.
- Ouchi, W. (1981). *Theory z. Reading*. MA: Free Press.
- Ouchi, W. y Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.
- Pace, C. R. y Stern G. G. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269-277.

- Parsons, T.; Bales, R. F. y Shils, E. A. (1953). *Working papers in the theory of action*. Glencoe, IL: Free Press.
- Payne, R. L. y Pugh, D. S. (1976). Organizational structure and climate. En M. D. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1125-1173). Chicago: Rand McNally.
- Peiró, J. M. (1990). *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociales*. Barcelona: PPU.
- Poole, M. S. (1985). Communication and organizational climates. Review, critique and a new perspective. En R. D. McPhee y P. K. Tompkins (Eds.). *Organizational communication* (pp. 79-108) Beverly Hills: Sage.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Raywid, M. (1997). Small schools; a reform that works. *Educational Leadership*, 55(4), 34-39.
- Rivas Navarro, M. (1986). Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica. *Bordón*, 264, pp. 693-708.
- Rodríguez Gómez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de E.G.B.* Tesis doctoral inédita, UNED.
- Rossmann, C. B., Corbett, H. D. y Firestone, W. A. (1988). *Change and effectiveness in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Rousseau, D. M. (1988). The Construction of Climate in Organizational Research. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 39-158.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W. y Kang, S. J. (1991). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush y J.D. Willms (Eds.). *Schools, classrooms, and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective*. San Diego: Academic Press.
- Ruiz de Olambuéna, J. I. (1995). *Sociología de las organizaciones*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Rummel, R. J. (1970). *Applied Factor Analysis*. Evanston. IL: Northwestern University Press.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston. I y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and practice*. Londres: Casell.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Nueva York: Pergamon.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schneider, B. (1975). Organizational climate: An essay. *Personnel Psychology*, 28, 447-479.
- Silver, P. (1983). *Educational Administration. Theoretical Perspectives in Practice and Research*. Nueva York: Harper & Row.
- Snijders, A. B. y Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Londres: Sage.
- Sirotnik, K.A., (1980). Psychometric implications of the unit-of-analysis problem (with examples from the measurement of organizational climate), *Journal of Educational Measurement*. 17, 245-82.

- Stedmand, L. C. (1987). It's time we changed the effective schools formula. *Phi Delta Kappan*, 69, 214-224.
- Stern, G. (1970). *People in Context.. Measuring Person-Environment in Education and Industry*. New York: Wiley.
- Swanson, R. y Holton III, E. (2002). *Resultados. Cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford.
- Tagiuri, R. I. (1968). The concept of organizational climate. en R. I. Tagiuri y G.H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept* (pp. 11-34). Boston: Harvard. University.
- Tagiuri, R. y Litwin, G. (Eds.). (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Viñao, A. (1999). La organización y gestión de los centros educativos ante el siglo XXI. ¿Algunas lecciones de la historia?, en Forum Europeo de Administradores de la Educación: *Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI* (pp. 17-32). A Coruña: Excma Diputación Provincial de A Coruña.
- Woodman, R. W. y King, D. C. (1978). Organizational climate: Science or folklore? *Academy of Management Review*, 3, 816-826.
- Zabalza Beraza, M. A.; Alonso Casto, J.; Armas Castro, M.; Blanco Pesqueira, A.; Cid Sabucedo, A.; Doval Ruiz, M.I.; Fuentes Abeledo, E.; González Fontao, M<sup>a</sup> P.; González Sanmamed, M.; Iglesias Forneiro, L.; Moran de Castro, C.; Porto Ucha, A. S.; Raposo Rivas, M<sup>a</sup>; Requejo Osorio, A.; Rial Sánchez, A.; Sanjuan Roca, M.; Sarceda Gorgoso, M<sup>a</sup> C.; Siolva Valdivia, B. y Silvosa Costa, F. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia: informe sobre a situación do sistema escolar de Galicia correspondente os cursos 1996-97 e 1997-98*. Santiago de Compostela. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.