

# COLEGIALIDAD DOCENTE:

Una evidencia de Validación de Constructo para el diseño de un instrumento de evaluación.

TEACHER COLLEGIALLY: the evidence of construct validation for evaluation instrument design.

Autor Margarita Bakieva  
Director Jesús M. Jornet Meliá



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b> .....	<b>1</b>
<b>INTRODUCCIÓN.</b> .....	<b>3</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>7</b>
1. REFLEXIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE COLEGIALIDAD. ....	8
2. ESCENARIOS Y OBJETOS RELACIONADOS CON COLEGIALIDAD DOCENTE. ....	23
<b>3. DEFINIENDO EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.</b> .....	<b>28</b>
3.1. OPERATIVIZACIÓN DEL CONSTRUCTO DE COLEGIALIDAD. ....	28
3.5. PROPUESTA DE LA ESTRUCTURA DIMENSIONAL DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COLEGIALIDAD DOCENTE. ....	39
<b>ESTUDIO EMPÍRICO.</b> .....	<b>43</b>
4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. ....	44
4.4. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO.....	51
4.5. TAREAS DE JUICO E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN. ....	51
4.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	52
<b>5. RESULTADOS</b> .....	<b>53</b>
5.1. CONSISTENCIA INTERJUECES.....	53
5.2. VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SEGÚN SU RELEVANCIA Y SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO. ....	56
<b>CONCLUSIONES.</b> .....	<b>65</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.</b> .....	<b>68</b>
<b>ANEXOS.</b> .....	<b>75</b>
ANEXO 1.CUESTIONARIO DE VALORACIÓN PARA EXPERTOS. ....	76
ANEXO 2. SÍNTESIS DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO M-AVACO.....	82
ANEXO 3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN PROMOTORA DE LA CS.....	83
ANEXO 4.TABLAS DE ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LAS SUB-ESCALAS. ....	84



*“La razón para proponer el estudio y la práctica de la colegialidad es que, presumiblemente, algo se gana cuando los profesores trabajan juntos y algo se pierde cuando no lo hacen”.* Little, J. W. (1990a: 166)

## **INTRODUCCIÓN.**

Esta idea de estudio fue probablemente el motivo para asumir este trabajo, que me apasiona y me suscita un enorme interés para abordarlo como trabajo de investigación. Asimismo, la colegialidad en este trabajo se enmarca en una línea de investigación más amplia en la que llevo trabajando desde hace unos años con los compañeros del Grupo de Evaluación y Medición –GEM- ([www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)), y que se sustenta en los proyectos AVACO y MAVACO, ambos financiados por el MICINN. Ambos proyectos se refieren a metodologías para desarrollar instrumentos que permitan evaluar las variables de contexto en evaluaciones de sistemas educativos. Adicionalmente, la evolución de estos proyectos ha desembocado en la propuesta de aproximaciones alternativas para este propósito, como es la de la evaluación de la dimensión educativa de la cohesión social. El papel que pueden jugar diversas variables, desde el aula, pasando por la escuela, hasta el sistema educativo en su conjunto, pensamos que pueden ser centrales para llegar a aumentar la utilidad de este tipo de evaluaciones. En este marco de aproximación hacia modelos alternativos, la colegialidad docente se nos plantea como base para la dinamización de la mejora educativa, susceptible de ser analizada a nivel de institución educativa y, por extensión, en el plano del análisis de sistemas (Jornet, 2010).

Por este motivo, la delimitación o definición del constructo “*colegialidad docente*” es un elemento fundamental para poder abordar el diseño del modelo de análisis de la dimensión educativa de la cohesión social. Por considerarlo como parte de un modelo, debemos realizar el esfuerzo, y el riesgo, de asumir una definición de partida que nos permita posteriormente diseñar instrumentos para su evaluación.

De este modo, el *objetivo principal* de esta línea de investigación sobre colegialidad docente es el diseño de un instrumento fiable y válido que permita valorar el grado en que se da esta dimensión, a nivel personal (profesorado) y escolar, en Educación Primaria y en Secundaria. Los *objetivos específicos* son los siguientes:

1. Definir el constructo teórico, en el marco del modelo de Cohesión Social anteriormente citado, tanto para las dimensiones como para las subdimensiones seleccionadas.
2. Establecer los criterios de evaluación para la definición de constructo establecida.
3. Recabar evidencias de validación de constructo:
  - i) a nivel de análisis teórico (cualitativo) de los criterios de evaluación que representan la definición del constructo, basado en jueces,
  - ii) diseño de ítems, elaboración de una Escala, a partir de los criterios de evaluación validados por jueces,
  - iii) ensayo piloto: desde el punto de vista empírico (cuantitativo), basándonos en análisis estructurales de las respuestas emitidas de la escala desarrollada, sobre un grupo representativo (profesorado/escuelas).
4. Valorar la bondad métrica del instrumento desarrollado, recabando información, a partir de una muestra representativa, acerca de:
  - i) Funcionamiento de los ítems, tanto desde la perspectiva de la teoría clásica (TC) como desde la teoría de respuesta al ítem (TRI).
  - ii) Funcionamiento de la Escala, criterios de calidad de la misma, desde las dos teorías mencionadas.
  - iii) Evidencias de Validación:
    - a. Análisis confirmatorio, mediante SEM.
    - b. Análisis diferencial, en relación a otros indicadores y/o variables del modelo en el que se inserta: la evaluación de la dimensión educativa de la cohesión social.
    - c. Establecimiento de estándares de interpretación de las puntuaciones de la Escala.

- d. Desarrollo de micro-instrumentos, siguiendo la metodología AVACO (Jornet, 2012) para su integración en cuestionarios de contexto para planes de evaluación de sistemas educativos.

En esta línea de investigación, que pretendemos posteriormente desarrollar como trabajo de Tesis Doctoral, el estudio que aquí presentamos –como Trabajo Final de Máster- se refiere a la definición teórica del constructo de *Colegialidad Docente*, así como a un análisis de los criterios de evaluación que se derivan de su definición, basado en juicio de expertos; es decir, los trabajos que desarrollan los *objetivos específicos 1, 2 y 3i*.

El objetivo de este trabajo, en consecuencia, se dirige a establecer las bases de diseño del instrumento, con el fin de apoyar el posterior desarrollo sobre fundamentos sólidos de validación de constructo.

De esta forma, la estructura de presentación de este informe es la siguiente:

- En el capítulo de fundamentación teórica nos acercaremos al concepto de la colegialidad docente, haciendo un recorrido por las fuentes bibliográficas sobre este tema, básico para las culturas de colaboración y cooperación. No podemos obviar la importancia de los escenarios de culturas organizativas en las que se encuentra sumergida la dimensión colegial, ya que es un elemento estrechamente ligado a las características esenciales de culturas de trabajo en un centro, basadas en principios de colegialidad. Seguidamente nos centraremos en las dimensiones que definen un trabajo colegial, y los escenarios en los que se manifiesta con más intensidad.
- En el siguiente capítulo haremos el recorrido por los temas de evaluación institucional, siempre desde el enfoque de utilidad para identificar los elementos de trabajo colegial. Con ese objetivo haremos el repaso por los instrumentos diseñados anteriormente relacionados con la evaluación de las culturas institucionales, seleccionando de ellos más cercanos a la evaluación de las culturas académicas, desde los diferentes ángulos para poder tener una visión más global de los elementos que componen las culturas colaborativas. Finalmente, el instrumento que será utilizado para

validación por jueces estará compuesto por todas aquellas subdimensiones e ítems que tengan relación con la colegialidad docente.

- En el capítulo posterior, se hace el estudio empírico con el fin de evaluar la relevancia y la susceptibilidad de cambio de todas las dimensiones implicadas, y a continuación repasaremos los principales resultados más importantes, haciendo un pequeño resumen de las conclusiones que se han podido obtener en el estudio.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

---

## 1. REFLEXIONES ACERCA DEL CONCEPTO DE COLEGIALIDAD.

El término de *colegialidad* tradicionalmente se ha utilizado para identificar la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común. En el contexto de habla hispana, las definiciones que aparecen en el diccionario, según la Real Academia de la Lengua Española “Cualidad de la asociación que se organiza como un colegio o una corporación” y en el diccionario del uso de español de María Moliner como “la condición del colegiado”, podemos observar que ambas fuentes hacen alusión a los términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación, el componente de esta variable de colegialidad, es el término que a su vez significa la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone. En la misma línea está la afirmación de autores como Campbell y Southworth (1990: p.38) que entienden que hablar de colegialidad supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten.

Desde la perspectiva legislativa, la idea de colegialidad como compromiso docente y trabajo común coordinado está abordada en la Legislación vigente en España (LOE, 2006):

*“entre las funciones del profesorado están todas las tareas de gestión escolar tales como preparación de actividades, orientación, tutoría y participación en planificación de proyecto educativo del centro y evaluación y la mejora, y todo esto se debe realizarse bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”.*

Es evidente que el trabajo colaborativo y las normas de organización que propician interacción de sus agentes y la coordinación entre los compañeros son factores principales en el trabajo docente bajo el rasgo de colegialidad y definitivamente repercuten en la labor diaria y en el bienestar del profesorado y de alumnado.

El ámbito escolar es un espacio multidimensional y diverso. Hay muchos factores de influencia, tanto desde la política y legislación, como desde los intereses de distintos grupos que la componen. Un centro educativo es una institución para y por la enseñanza, que tiene ciertas condiciones comunes entre sus miembros, pertenecientes a

la misma profesión pero que atienden a una diversidad. Así pues, sería conveniente hacer referencia al concepto de corporación/organización, que en nuestro caso es colegio o instituto; así podemos de forma sistemática reflejar ese sentimiento corporativista de la comunidad.

Siguiendo a Little (1982), por colaboración definimos una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza, hablando acerca de la enseñanza, planificándola conjuntamente e interaccionando con los colegas de modo que se produce un apoyo y aprendizaje mutuo (Padrón, 1997).

Como señalan Echave Sanzy otros (2009), uno de los retos que plantea la sociedad del conocimiento consiste en avanzar en una cultura educativa de la colaboración. La educación y la formación del profesorado también deben impulsar esta cultura y formar a los estudiantes para que desarrollen las capacidades necesarias para su integración en un mundo que está experimentando grandes cambios.

La globalización implica, también, que las tareas y los proyectos necesariamente se ven afectados por la complejidad y requieren de la interacción y el intercambio entre personas del mundo entero. En este contexto, los agentes que intervienen, o van a intervenir en un futuro en proyectos de investigación, de desarrollo y de innovación, deberán formar parte de redes sociales donde la colaboración es imprescindible.

López (2003) sostiene en su tesis sobre la colegialidad docente que el trabajo en equipo colaborativo del profesorado aporta el interés por la realización de proyectos comunes y la autonomía para determinar el contenido y la forma de su actividad y consecuentemente aumenta la calidad de las propuestas educativas, se mejoran los vínculos afectivos y las relaciones sociales, la formación y el desarrollo profesional.

Las culturas cooperativas crean unos ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos a través de las estrategias de actuación colegiada (Santos Guerra, 2000) dado que respetan y tienen en cuenta no sólo las opiniones del profesor, sino a la figura de un profesor o profesora como persona. En ellas los docentes manifiestan de forma voluntaria algunos de los aspectos más personales de sí mismos. Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia, en la medida en que unas personas aprenden de

otras y trabajan de forma conjunta para la resolución de los problemas (Lopez, A., 2005).

Hargreaves (1999) habla de las culturas de colaboración en el contexto docente como un meta-paradigma del cambio educativo y de la organización en la era postmoderna, colaboración como principio articulador e integrador de la acción, planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación y de esta manera va más allá de la mera observación y valoración de las condiciones presentes, marcando un vector hacia un cambio estructural en las situaciones que así lo requieren.

De este modo, se entiende que el trabajo colegiado en una institución educativa comprende la integración de diferentes conceptos: colaboración, cooperación, trabajo en equipo, participación y la toma de decisiones conjunta entre sus miembros, los objetivos y valores compartidos, conducta social y moral común.

Es evidente que es un factor muy positivo para las organizaciones escolares, aporta grandes ventajas y ofrece beneficios para las relaciones entre docentes y organización y el ambiente de aprendizaje como consecuencia, tanto como para la organización en su totalidad, permitiendo avanzar en su evolución y desarrollo hacia las metas más elevadas, como para sus miembros, haciendo de un clima positivo de cooperación un eslabón necesario e imprescindible para el crecimiento. Por ello, la mejora en los procesos participativos es un peldaño que permite conseguir el clima institucional de trabajo más adecuado para el cumplimiento de las funciones escolares (Calatayud, 2009, p.78).

El clima institucional es otro de los elementos significativos que refleja la estructura interna de una institución, es un reflejo de lo que pasa en un centro.

Calatayud expresa la opinión de que el clima de una organización viene a ser *personalidad* de la misma...*que viene marcada claramente por el poder y las relaciones de comunicación que se generan entre los miembros de una institución.* (2009, p.76).

Calatayud (2009) cita en su libro a Antúnez (1993) que afirma que la escuela como organización implica participación y colaboración. Para este autor participar en un centro escolar *“es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución o evaluación de determinadas tareas que se desarrollan en él”* (p.65).

No obstante, entendemos que la cultura de la escuela es mucho más amplia que el clima escolar (Marchesi y Martín, 2000) y no es lo mismo entender el clima desde una visión racional (una variable observable y objetivable) que desde posicionamientos interpretativos en los que el clima es una variable subjetiva que tiene que ver con la percepción que las personas tienen sobre los objetos o situaciones (Calatayud, 2009, p. 89).

De esta manera, tal como señala González (2003)...

*“Se trata de una dimensión implícita de la organización, y también colectiva, es decir, cuando hablamos de la cultura del centro escolar no nos referimos o estamos pensando en los valores, las creencias los supuestos, etc. de miembros particulares del centro, sino de aquellos que son mantenidos simultáneamente por varias personas”.* (p. 171).

En cada modelo de cultura escolar existe un nivel de colaboración y un estado de colegialidad propio, y están interrelacionados, tal y como sostiene Hargreaves (1996). Este autor realizó probablemente el trabajo más profundo sobre este tema, y distingue cinco formas básicas de las culturas de trabajo: individualismo, balcanización, culturas cooperativas, colegialidad artificial y mosaico móvil. En cada una de estas culturas hay un nivel de colegialidad más o menos alto y está relacionado con el nivel de cohesión en el grupo; a los niveles más avanzados de colegialidad corresponde una unión más fuerte entre los miembros y un clima más positivo para su desarrollo personal y profesional, y en los niveles más bajos de colegialidad se sitúa una estructura más dispersa y trabajo basado en individualismo y competitividad.

Podemos definir siguiendo a Calatayud (2009) que cultura escolar es un conjunto de creencias, supuestos, normas, formas de actuar, etc. que poco a poco, se van construyendo en la realidad del centro, siendo asumida y compartida por los miembros que conforman la organización (p. 85). La misma autora hace una recopilación de las definiciones de cultura escolar más representativas, de varios autores que hablan desde la cultura escolar como:

- *“el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela”*  
(Pérez Gómez, 1998),

- Armengol (2003) se refiere a la cultura organizacional como una estructura organizativa, *“el conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización”*,
- Viñao (2001) entiende a la cultura como *“el conjunto de teorías, ideas y principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas, ... reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores”*,
- Lewis (1996) habla de la cultura como los supuestos básicos y significados compartidos intangibles que subyacen a las formas de actuar en las organizaciones,
- González (2003) habla de la cultura como *“conjunto de supuestos, creencias, valores, normas implícitas, rutinas y formas de hacer que se van construyendo socialmente en la organización y que subyacen a lo que se piensa y se hace en el centro educativo, así como a sus traducciones prácticas y más concretas”*,
- Beare, Caldwell y Millikan (1992) hablan de la cultura como *“conjunto de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas y que les da un sentido de asociación y definición social. Se expresa a través de rituales, ceremonias y símbolos. ... Está compuesta de creencias, lenguaje y conocimiento, a través de lo cual los miembros establecen y mantienen su sentido de comunidad”*,
- López Yáñez y otros en 2003 hablan de la cultura como *“una estructura de creencias y expectativas, construida socialmente, que condiciona las actuaciones de los miembros de una organización, señalando los modos en que éstos deberán comportarse, lo que tendrá importancia y lo que no”* (p.165),
- Bates(1992) describe el significado básico de la cultura en la organización escolar como algo lo que da sentido a la vida.

La cultura escolar es el ecosistema en el que está sumergido el equipo, construyéndolo diariamente y asimilando los elementos heredados de anteriores generaciones que aportaron a su edificación. Las personas que conforman la organización escolar interactúan y conforman a través de sus comportamientos para

conseguir unos fines, a través de sus valores, actitudes y relaciones para componer y desarrollar una cultura única y peculiar.

*¿Cuáles serían los elementos que caracterizan a la cultura que permite un trabajo colaborativo?* La cultura que permite unos grados de colegialidad alta estaría conformada por valores, creencias, tradiciones, formas de pensar, formas de actuar y comportamiento, lenguaje y todo lo que tiene que ver con la realidad del centro que pueden propiciar y a la vez pueden ser favorecidas por este tipo de colaboración. La dimensión colegial debe estar entendida en la estructura de la cultura organizacional colaborativa, en relación al nivel de cooperación que permite una asociación entre sus miembros caracterizada por el sentido de pertenencia al equipo y sentimiento de comunidad, los valores y creencias compartidos, con sus manifestaciones en comportamientos, rituales y rutinas; por otro lado estará marcada por relaciones entre sus miembros que permiten la interacción con bases de igualdad, respeto y el hecho de compartir las mismas metas en el trabajo, la toma de decisiones, un alto nivel de cohesión al equipo y a la vez una autonomía en toma de decisiones correspondientes a las tareas de su zona de dominio, confianza en que cada miembro de grupo será responsable por su trabajo correspondiente.

Fullan y Hargreaves (1997) llegaron a la conclusión de que lo que caracteriza a las culturas de la colaboración no es la organización formal, las reuniones ni los procedimientos que utilizan. El auténtico punto central de estas escuelas son las relaciones que mantienen basadas en la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura mutua. Tampoco se trata de culturas establecidas para acontecimientos específicos, sino de actitudes y conductas generalizadas que abarcan todos los momentos y todos los días de las relaciones entre los docentes.

Rosenholtz, S. J. (1989), al hablar de las escuelas “que progresan” las caracteriza por la frecuencia del trabajo conjunto del profesorado. La comunicación sobre el trabajo aporta seguridad a los docentes. Una idea semejante desarrollan McLaughlin y Mei – Ling al afirmar que un entorno “colegial” ofrece numerosas oportunidades para la interacción y considera a los compañeros como fuente de retroalimentación, ideas y apoyo. Para estos autores, el entorno colegial es “*un entorno en el que resulta seguro ser sincero y asumir los riesgos inherentes a ensayar nuevas ideas*”. Es un entorno en

el que hay un alto nivel de oportunidades para los profesores en forma de condiciones de constante cambio y revisión y resolución de problemas de forma conjunta (McLaughlin y Mei-Ling, 1988); es decir, se trataría de un microambiente en el que la persona, segura de su autonomía, puede desarrollar su labor con creatividad, desde la confianza de su pertenencia a un grupo que le aporta, pero no le coarta.

Sin embargo, no podemos obviar la aportación de autores que han señalado la colegialidad como una “*cultura recibida*” (Cooper citado en Hargreaves, 1999: 214).

En la bibliografía existente sobre el tema, se puede observar que muchas de las aproximaciones a la definición del término de la colegialidad están basadas sobre unas condiciones que hablan de unas normas institucionales establecidas, es lo que se ha denominado “colegialidad formal” (Harris y Anthony, 2001). Este tipo de colegialidad burocratizada conlleva según diversos autores al riesgo de perder la autenticidad de la colegialidad. “*La colegialidad proporciona a la administración una mayor "solidez" en sus consideraciones.*” (Weber, 1997)

No obstante, este tipo de colegialidad también puede servir como punto de partida para establecer formas de colaboración entre el profesorado (Williams, Prestage y Bedward, 2001).

Algunos autores como Smyth (1999) y Little (1982) atribuyen el reavivado interés por las culturas de colaboración al hecho de constituir un aspecto de una estrategia más amplia que propone implicar a los docentes en el ambiente de cooperación, aprovechando su producción y creatividad para obtener los resultados marcados en forma de aprendizajes (Little, 1982)

Es evidente que la colegialidad puede tener un carácter impuesto o especialmente ventajoso para la administración para poder mejorar la eficacia del grupo en la consecución de objetivos que no siempre pueden ser los mismos que los del grupo docente.

Pérez Gómez (1998) opina que la cultura de la colaboración no se limita a tratar de conseguir una educación más eficaz, sino que supone una condición básica de los procesos educativos basada en los intercambios y la comunicación reflexiva.

Blanco García (1996) aporta la idea de que la colaboración puede ser tanto un recurso para promover la cooperación y el desarrollo profesional, como una forma de asegurar la puesta en práctica sin resistencias de cambios introducidos desde fuera. En este último caso el trabajo colaborativo se pone al servicio de los propósitos de la burocracia. La colegialidad competitiva o artificial sería una forma más de ocultar la competitividad bajo una apariencia de trabajo colaborativo.

Ana López (2005) advierte de que la colegialidad competitiva (Torres Santomé, 2001) no es realmente un modelo de trabajo cooperativo, sino un *modelo fordista* de organización del trabajo que exige a los trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor y de un modo más eficaz, sin poner en cuestión los fines de la producción, la distribución de la plusvalía o, en el caso de la educación, las metas educativas.

Queda reflejado en estas consideraciones que la finalidad educativa, o *metas educativas que se marcan desde un colectivo docente es un factor primordial en la construcción de unas relaciones basadas en la colegialidad como base de trabajo asumida por los docentes*, no sólo hablamos de las formas sino de los contenidos, los fines por los que trabajamos en la educación son esenciales para después poder aplicar los medios de realización.

En cuanto a la colegialidad, existen diferentes niveles de colaboración y colegialidad en el grupo docente, Hargreaves (1996) opina lo siguiente en este sentido:

*“No existe la colaboración o colegialidad “auténtica” ni “verdadera”. Sólo hay diferentes formas de colaboración y de colegialidad, que tienen consecuencias distintas y se proponen objetivos diversos.”(p.214)*

En este caso, podemos apoyarnos en la idea de Calatayud (2009): *“la cultura social influye sobre la cultura organizativa tanto como la cultura organizativa influye sobre la cultura social. Se produce un ajuste permanente entre ambas”* (p. 82). Así podemos afirmar que el contexto construido por la cultura organizacional podría beneficiar una cultura social de trabajo colegial, pero no ser determinante en la construcción de este tipo de cultura docente.

Afirmando la idea de que la dirección hacía la que tenemos que trabajar de forma colegial es importante, marcando unas finalidades educativas compartidas por los miembros que componen el grupo, se expresan varios autores como Arias (1991), el

cual señala que el compromiso institucional puede ser entendido como un deber moral adquirido hacia una persona o institución. En la misma línea Hellriegel, Slocum y Woodman (1999) definen el compromiso institucional como:

*“la intensidad de la participación de un empleado y su identificación con la organización y nombran como la base de un trabajo colaborativo o colegial, la forma de trabajo común con cohesión al grupo y a la institución, basado en los valores compartidos”* (p. 56).

El compromiso organizacional se caracteriza en este caso por la creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización; disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización y el deseo de pertenecer a la organización. En este caso, el componente motivacional es esencial y es la fuente de trabajo colegial compartido por los miembros de un grupo. Beltrán Llavador (2010) sitúa en la base de los principios a la ideología, que *“presta sentido de pertenencia de tal modo que todos los agentes de una organización se definen en relación a la ideología de ésta, compartiéndola u oponiéndose”*.

La colegialidad es un rasgo basado en valores y creencias, como también podemos confirmar con las palabras de San Fabián (2010):

*“Existen, sin duda, unos condicionantes externos de la colaboración docente, pero el requisito básico del trabajo en equipo es compartir una visión de la educación, que vaya más allá de la asignatura y del propio aula, basada en la identificación con unos valores educativos y sociales. Aunque hablemos del compromiso con los demás, con un proyecto, con la institución o con la sociedad, en el fondo el compromiso lo es siempre con unos valores, valores que se encarnan en unas relaciones sociales, unos proyectos, unas personas... Lo que separa a unas personas de otras es precisamente la falta de valores compartidos o la existencia de valores contrapuestos”*.

La verdadera colegialidad estaría situada en la estructura institucional que comprende el gobierno colegial que está caracterizada por la toma de decisiones colegial, compartida y asumida por los miembros de la institución. La *estructura colegial* es el sistema de revisión conjunta entre los que tienen derecho a participar en la decisión según sus distintas funciones en la comunidad educativa (profesores,

estudiantes, personal, graduados, empresas, gobiernos). Sin embargo esta responsabilidad compartida es una condición necesaria pero no suficiente para afirmar que existe una verdadera colegialidad. Existirá de acuerdo al modo en que la estructura sea utilizada, ya que al ser un instrumento para la acción sus resultados dependerán de las intenciones de quienes la actualicen.(Pujades y Durand, 2002)

En un gobierno colegial, el poder básicamente es un bien y un deber compartido. Se encuentra alejado del estilo autocrático que favorece la concepción de la institución educativa como organización del mercado. También se diferencia del poder “fragmentado” y en equilibrio inestable que caracteriza al modelo político (Pujades, Durand, 2002)

Con todo, Hargreaves, (1999) plantea una reflexión que nos parece importante, pues ayuda a moderar las expectativas hacia la realidad de la colegialidad:

*“la conveniencia de que docentes y directivos no se dejen llevar por el “canto de las sirenas”, al tiempo que se les insta para que asuman una actitud moderada y crítica respecto a la colegialidad, pues el depositar expectativas demasiado elevadas puede conducir al desánimo y la frustración. De ahí la necesidad de promover una verdadera colegialidad y evitar una colegialidad artificial”(p. )*

Quizás, la forma colegial permita trabajar de forma más eficaz y eficiente, aunque no sabemos si será capaz de abordar todos los problemas educativos más complejos o efectivamente se trata de un modo de sedimentar el control dentro de la enseñanza (Hargreaves, 1999).

Como ejemplo Hargreaves (1999) aporta el caso del programa Profesores dirigentes, en los Estados Unidos, y el programa Profesores de aptitudes avanzadas, en Australia.

*“Cuanto más complejos sean los problemas y requieran más colaboración, tanto más las escuelas “enriquecidas por el aprendizaje” darán mejores resultados que aquellas en las que perduren la tradición aislacionista de la enseñanza. El asesoramiento y la preparación entre compañeros son imprescindibles. Aunque no del todo. Llevadas al extremo, la colaboración y la colegialidad se convierten en pensamiento gregario (conformidad, falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias*

*individuales). Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades de aprender.” (p. )*

Moreno (2010) sugiere que, “*la modalidad que parece tener más presencia es la colegialidad docente mediante conversaciones informales entre colegas para pedir consejo o compartir puntos de vista*”. El mismo autor menciona que para muchos docentes el papel colegial tiene un carácter poco habitual en el trabajo conjunto y que las mayores dificultades en la implantación de trabajo colegial se encuentran en el tiempo que requiere.

Las prácticas de trabajo colaborativo pueden resultar valiosas en la mejora de los procesos escolares solo si son auténticas y surgen de las necesidades del profesorado que se reúne para colaborar en torno a un proyecto compartido —es decir, no impuestas—, lo que exige ser respetuosos con las diversas formas de trabajo docente entre las que se encuentra el trabajo individual.

La colaboración es uno de los conceptos peor interpretados respecto al cambio. No es automáticamente algo bueno; no significa consenso; no significa que las grandes discrepancias estén prohibidas; no significa que el individuo deba someterse a la mayoría. Al respecto, Fullan, (1993) afirma que uno de los mitos más persistentes acerca de la colaboración es que requiere consenso. Sin embargo, eso no es así en absoluto. Los colaboradores se pelean y discuten constantemente. En su mayoría, estas discusiones no son personales, sino que se centran en verdaderas áreas en desacuerdo. El acuerdo superficial y no el conflicto es muchas veces la fuente de una toma de decisiones deficiente.

El acuerdo cuando el profesorado acepta una propuesta de la administración, o incluso cuando la mayoría de la escuela vota a favor de un determinado proyecto innovador, no implica necesariamente una reflexión profunda. La balcanización, o división en grupos pequeños y hostiles, ocurre cuando existen fuertes lazos de lealtad en el seno de un grupo, con la consiguiente indiferencia e incluso hostilidad hacia los demás grupos. Esto sucede en escuelas grandes. Ocurre cuando surgen subculturas que inhiben iniciativas que implican a toda la escuela (Fullan y Hargreaves, 1997). A

menudo se cree que tales subculturas están formadas por reaccionarios, pero es muy fácil que los subgrupos innovadores se encierren en sí mismos. Las escuelas innovadoras —a primera vista ideales— también pueden ser balcanizadas por el entorno. Por tanto, los educadores deben permanecer muy alertas para evitar tales riesgos y unir esfuerzos en la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje que se caractericen por una cultura de la colaboración y la colegialidad, pero surgidas de las necesidades sentidas de los propios profesores y no impuestas o decretadas. No olvidemos “*que el modo como los docentes trabajan con docentes afecta su forma de trabajar con los alumnos*” (Hargreaves, 2003, p. 23).

Parece haber un consenso sobre la importancia y los beneficios de la colaboración y colegialidad, y también sobre la idea de que la intencionalidad desde la cual se trabaja de forma colegial es lo que marca el carácter de la misma.

En este punto sería conveniente ya reunir los puntos que identifican un trabajo colegial, señalando lo más importante, los *ejes sobre los que se desenvuelve el trabajo colegial docente*, estas serían las siguientes:

- El trabajo colegial es colaborativo, requiere un compromiso no solo formal, sino moral y ético entre los docentes y la organización, un sentimiento corporativista.
- Aporta ventajas en resolución de problemas, permite un trabajo eficaz, eficiente y favorece el desarrollo personal y profesional de los docentes, pero requiere cambios en la organización, ayuda de la administración e incentivos
- La intención es la que cuenta, el modo de trabajo colegial debe ser una condición escogida por los propios docentes, no impuesta. El trabajo colegial no solo ofrece ventajas, sino que también requiere un compromiso firme por parte de los miembros, y eso solo se puede conseguir con una fuerte motivación y disposición al cambio.
- Encierra ciertos peligros: llevada al extremo puede anular críticas al grupo y provocar falta de reflexión sobre el trabajo común, imponer la opinión de los grupos dominantes al resto de los participantes.

Así pues, la práctica de la colaboración docente puede verse mediatizada por los elementos que presentamos en el Cuadro C1.

**Cuadro C1. Elementos propiciadores y fuentes de resistencia para la colegialidad docente.  
Adaptado de San Fabian, J. (2010).**

<i>Fuentes de resistencia:</i>	<i>Elementos propiciadores de colaboración</i>
La burocracia, aumento de número de reuniones, control administrativo excesivo, jerarquización, fragmentación, rutinización	Calidad y cantidad de las interacciones entre los colegas, la organización formada por los propios profesores
La sobrecarga de trabajo sin compensaciones, sin reconocimiento, el desequilibrio en cuanto a la carga de trabajo, los agravios comparativos.	Criterios pedagógicos, socio-profesionales a la hora de coordinación docente y diseño del currículo
Instrumentalización de la coordinación para ejercer el control externo del trabajo docente, para eliminar conflictos o diluir responsabilidades	Mayor autonomía individual y colectiva en la toma de decisiones
La tradición, falta de experiencias previas positivas, experiencias negativas previas	Motivación al cambio, ambiente propicio a exposición de dudas, orientación profesional en el cambio, incentivación, proporcionamiento de espacios de colaboración e intercambio de dudas
Falta de confianza en lo que propone el cambio, en uno mismo, en los mensajeros o en los coordinadores cuando su trayectoria carece de credibilidad	Toma de decisiones conjunta por todos los miembros del equipo

De lo dicho se deriva la necesidad de reforzar los motivadores vinculados a la práctica docente y al éxito grupal, no solo individual, es decir, aquellos que mejoran el contenido del trabajo: las oportunidades para aprender y utilizar el conocimiento, la participación, los recursos para enseñar, la variedad de tareas, etc. La institución debe crear condiciones y ocasiones para que el profesorado ejerza el liderazgo: formación y supervisión de estudiantes en prácticas, monitorización de profesores principiantes, formación de equipos de investigación con otros docentes, coordinación entre etapas...

También es importante atender las necesidades de reconocimiento, autorrealización, desarrollo personal, pertenencia y sentimiento de eficacia; dejando en segundo lugar las políticas sancionadoras, pues el castigo puede evitar comportamientos inapropiados pero no activa el comportamiento deseable. Más efectivas serán las medidas positivas que promuevan la colaboración no por miedo a la sanción sino aumentando la necesidad de colaborar.

La construcción de la colaboración como cultura institucional requiere, en consecuencia, una política de colaboración (Coronel, 1996), un escenario organizativo apropiado, unas condiciones (Armengol, 2002):

- *“Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.*
- *Comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.*
- *Implicación activa de los miembros de la organización.*
- *Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.*
- *Autonomía en la gestión.*
- *Grupos que mantengan estructuras con el grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional.*
- *Equipos directivos que lideren el centro y apoyen las experiencias de colaboración.*
- *El centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.*
- *La colaboración interinstitucional entre los centros y otras instituciones sociales y el contexto cercano.*
- *Estabilidad del equipo docente y adecuación al proyecto del centro”.*(pp. : 223 y ss.)

A partir de estas directrices generales, los autores hacen un desarrollo de política de aplicación para poder llevar a cabo estos puntos, para lo que se necesita la colaboración de todos los elementos implicados en la organización escolar.

#### El profesorado:

- *“Coordinación docente*
- *Esfuerzo*
- *Implicación*
- *Capacidad de diálogo*
- *Renuncias parciales a estilos individuales, rutinas, etc...*
- *Contexto de seguridad psicológica, certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia*
- *Forma de humanizar el trabajo y las instituciones educativas*
- *Alto grado de dedicación y compromiso*
- *Posibilidad de resolver problemas en grupo, no enfrentarse solo a ellos”.*

### Dirección:

- *“Apoyo de directores y administración: con espacios, tiempo y formación, incentivación de proyectos conjuntos, mejorar las condiciones de trabajo*
- *Dedicación de la dirección a las mejoras y en la gestión y coordinación del currículum y de los procesos de enseñanza y menos a la burocracia, apoyando al profesorado con recursos, valorando su conocimiento y actitudes, haciendo críticas constructivas*
- *Dirección es dinamizadora de un equipo de profesionales*

### Organización:

- *Motivación de los elementos*
- *Proporcionar visión de un futuro mejor*
- *La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo es un reto ilusionante y no como un potencial escenario de desastre*
- *Crear un clima experimental, en el cual el error es una oportunidad de aprendizaje, y proporcionar espacios en tiempo y lugar*
- *Facilitar la orientación, iniciar los aprendizajes en grupo, evitando la sensación de soledad ante las dificultades*
- *Promover procesos de comunicación profesional para reflexión sobre problemas y búsqueda de soluciones*
- *Colaborar con el alumnado y familias para resolución de conflictos, aplicar criterios pedagógicos y no burocráticos a la hora de coordinar la docencia*

### Colegas:

- *Control interno entre colegas, de carácter profesional*
- *Debe crearse una cultura profesional, apoyada en unos criterios procedimentales básicos aceptados y asumidos por el equipo de profesores, una ética profesional colectiva”.*

Más allá del contexto organizativo, la coordinación docente tiene también una dimensión interna y personal, exige esfuerzo, implicación, capacidad de diálogo, renuncias parciales a estilos individuales, rutinas, etc., por lo que debe ejercerse en un contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a

perder la propia identidad ni el sentido global de competencia. Trabajar en equipo no debe entenderse como una amenaza sino como una forma de humanizar el propio trabajo y las instituciones educativas. La función docente exige un alto grado de dedicación y compromiso, escasamente reconocidos en nuestra sociedad mercantil de resultados inmediatos. Pero, sin duda, y tal como indican (Fullan y Hargreaves, 1997) *lo más doloroso no es tener problemas, sino encontrarse sólo ante ellos.*

## **2. ESCENARIOS Y OBJETOS RELACIONADOS CON COLEGIALIDAD DOCENTE.**

Por lo que hemos podido identificar desde diferentes fuentes bibliográficas, la colegialidad es la cualidad de unión entre los colegas, es decir personas pertenecientes a una organización y está caracterizada por unos elementos que pertenecen a la cultura colaboradora, en concreto:

- Los elementos que reflejan ese ambiente de colaboración, serían un clima de trabajo adecuado, propiciador de trabajo en equipo;
- La finalidad educativa es compartida por todos los miembros del equipo;
- Las normas y valores están igualmente compartidas entre todos los miembros del grupo, colegio o instituto.
- Existe un nivel alto de interacción entre los miembros del grupo, buena cohesión entre todos los miembros y un alto nivel de motivación y orgullo por pertenecer a esa organización.
- La recompensa por el trabajo realizado está tanto en los incentivos, como en los resultados de trabajo educativo.

Esta estructura está compartida por Ibarra (2003), que hace la mención a un trabajo con alto grado de colegialidad entre profesores e identifica varios factores que hacen que el trabajo resulte satisfactorio: entre ellos cuenta con el alto nivel formativo del profesorado y el entusiasmo en el trabajo académico. A nivel de la institución menciona como necesarios el sentido de experimentación colectiva en la enseñanza, la participación de los profesores en la toma de decisiones; la aplicación de estrategias pedagógicas efectivas; el seguimiento activo del progreso del estudiante; la confianza en el potencial de los alumnos; una gran proximidad entre directivos, profesores y estudiantes, y la existencia de reglas consistentes que den certidumbre a la vida

institucional. Seguidamente a estos elementos y para poder lograrlos señala que a los valores existentes en la institución hay que añadir los valores tradicionales como los de:

- *cohesión*, que entraña la capacidad de compartir conocimientos y recursos para fortalecer el desarrollo conjunto de grupos de investigación;
- *compromiso* irrestricto con el desarrollo pleno de los estudiantes;
- *tolerancia* a la diversidad, que implica respeto a los otros en sus ideas, enfoques y resultados de su trabajo;
- *rigor* con el que aborde todas las tareas universitarias;
- *orgullo de pertenencia a una institución* necesaria para la sociedad, y
- *transparencia* en todos los ámbitos de su acción (toma de decisiones, asignación y aplicación de recursos, información de logros y problemas).

A partir de este momento tenemos que identificar las dimensiones en las que sería posible evaluar la colegialidad existente en una institución. Para aquello definimos de nuevo las dimensiones y las clasificamos en función de su ámbito de pertenencia.

Las dimensiones implícitas en el término de colegialidad:

El término de colegialidad se define en:

- términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación,
- la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone.

El trabajo con bases de colegialidad supone que **la cultura es colaboradora:**

- la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten.
- ***colaboración y trabajo en equipo***, la finalidad educativa, o metas educativas se marcan desde el colectivo docente. los compañeros son una fuente de retroalimentación, ideas y apoyo; todo en forma de condiciones de constante cambio y revisión y resolución de problemas de forma conjunta.
- ***cohesión***, que entraña la capacidad de compartir conocimientos y recursos para fortalecer el desarrollo conjunto de grupos de investigación; ***compromiso*** irrestricto con el desarrollo pleno de los estudiantes; ***tolerancia*** a la diversidad,

que implica respeto a los otros en sus ideas, enfoques y resultados de su trabajo; *rigor* con el que aborde todas las tareas universitarias; *orgullo* de pertenencia a una institución necesaria para la sociedad, y *transparencia* en todos los ámbitos de su acción (toma de decisiones, asignación y aplicación de recursos, información de logros y problemas).

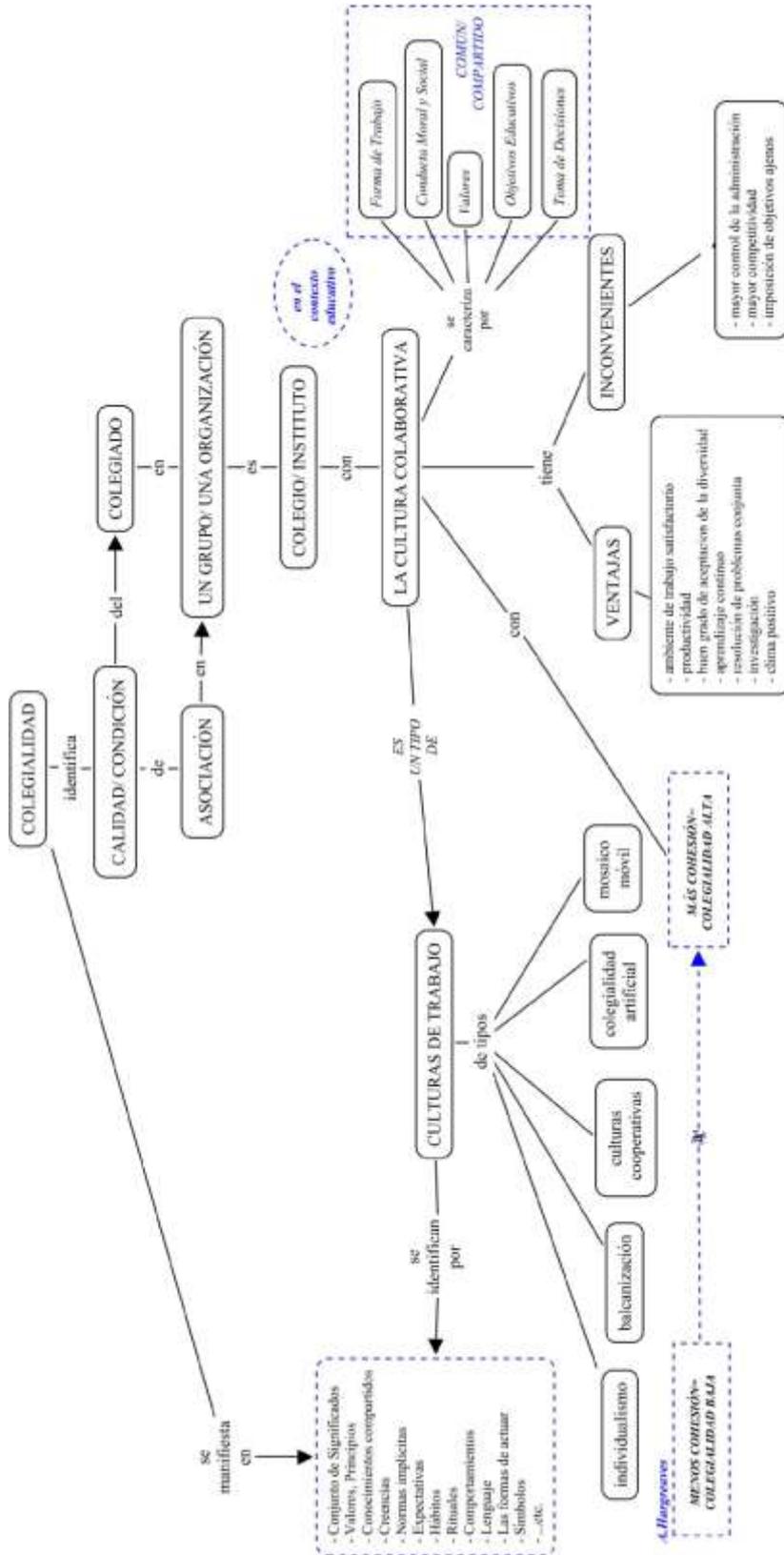
- alto nivel formativo del profesorado, entusiasmo en el trabajo académico, a nivel de la institución menciona como necesarios el sentido de experimentación colectiva en la enseñanza, la participación de los profesores en la toma de decisiones; la aplicación de estrategias pedagógicas efectivas; el seguimiento activo del progreso del estudiante; la confianza en el potencial de los alumnos; una gran proximidad entre directivos, profesores y estudiantes, y la existencia de reglas consistentes que den certidumbre a la vida institucional.
- la forma de trabajo común con cohesión al grupo y a la institución, basado en los valores compartidos, compromiso institucional como “la intensidad de la participación de un empleado y su identificación con la organización. el compromiso organizacional se caracteriza en este caso por la creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización; disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización y el deseo de pertenecer a la organización.

En el mapa conceptual MC1 podemos observar la relación entre estos conceptos de una forma más estructurada.

Tal como comentábamos en el apartado anterior, hay cinco formas básicas de las culturas de trabajo: individualismo, balcanización, culturas cooperativas, colegialidad artificial y mosaico móvil. En cada una de estas culturas hay un nivel de colegialidad más o menos alto y está relacionado con el nivel de cohesión en el grupo, a los niveles más avanzados de colegialidad corresponde una unión más fuerte entre los miembros y un clima más positivo para desarrollo personal y profesional y en los niveles más bajos de colegialidad se sitúa una estructura más dispersa y trabajo basado en individualismo y competitividad.

Como menciona Bolívar Botía (1993a) la cultura de colaboración se muestra en diferentes aspectos de la vida del centro educativo, tanto en las relaciones, en formas de trabajo, en identificación personal, como en condiciones organizativas. (Ver cuadro C2).

Mapa conceptual MC1. Relación de conceptos en las culturas de colaboración.



**Cuadro C2. Bolívar Botía, A. (1993). Culturas organizativas.**

	<i>Cultura del individualismo</i>	<i>Cultura balcanizada</i>	<i>Colegialidad artificial</i>	<i>Cultura de colaboración</i>
<i>Relaciones</i>	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestos externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
<i>Formas de trabajo</i>	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
<i>Identificación personal</i>	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente.
<i>Condiciones organizativas</i>	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios celular y por compartimientos. Funcionarios.	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de currícula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

El cuadro de doble entrada muestra las características de diferentes tipos de cultura organizativa escolar (individualismo, balcanizada, colegialidad artificial, colaboración), en diversos aspectos que la constituyen (relaciones, formas de trabajo, identificación personal, condiciones organizativas).

En nuestro caso, dado que nuestro objetivo es poder establecer un constructo que nos permita evaluar las dimensiones, debemos centrarnos en los aspectos observables, las muestras de esa colegialidad existente entre las personas que forman el grupo.

### **3. DEFINIENDO EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.**

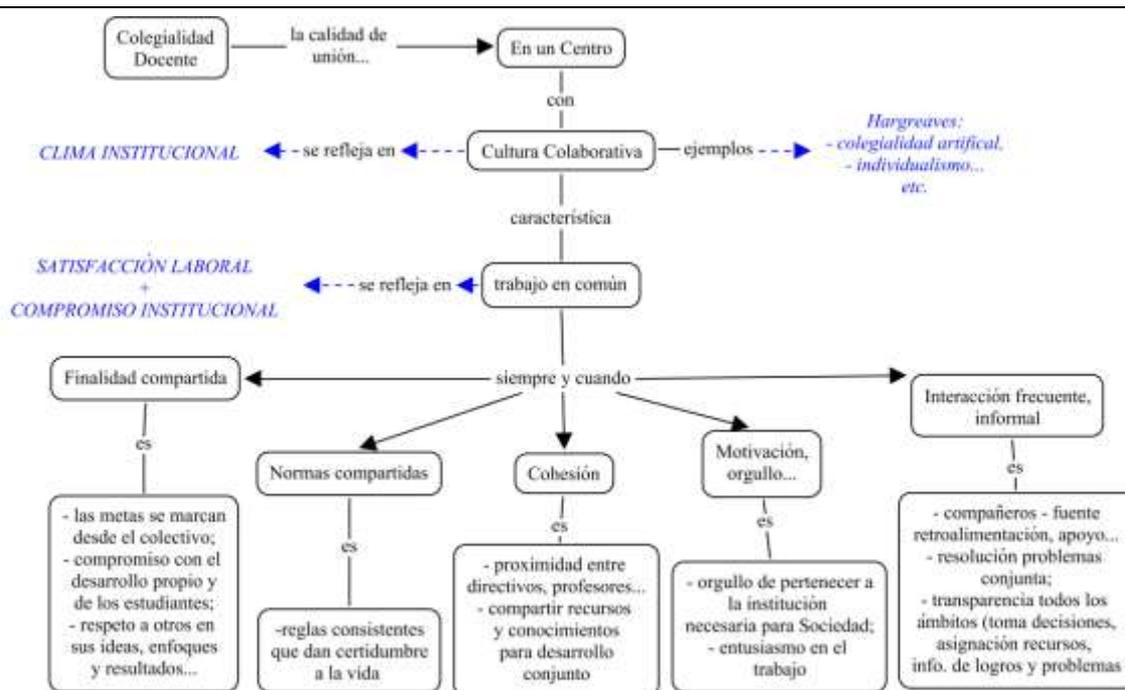
#### **3.1. OPERATIVIZACIÓN DEL CONSTRUCTO DE COLEGIALIDAD.**

En la bibliografía consultada no hemos identificado ningún instrumento que nos permitiera evaluar el aspecto de trabajo colegial en los empleados de una institución, desde las perspectivas que hemos revisado en el apartado anterior. Por este motivo, el trabajo que nos hemos planteado, es el diseño de una Escala que sea capaz de detectar este aspecto de culturas colaborativos de trabajo.

Como primer paso después de realizar una búsqueda bibliográfica, hemos identificado las dimensiones que se han aproximado a la medición de diferentes aspectos de esas culturas de trabajo en las organizaciones. Hay muchos conceptos que están relacionados con el estilo de trabajo colegial en el centro, pero también existen diferentes instrumentos que se han querido centrar en aspectos relacionados con la cultura institucional, tales como clima institucional que hemos mencionado anteriormente y que es un reflejo de la cultura institucional; otro aspecto a considerar sería la cohesión a la institución por parte de los empleados, o los docentes en nuestro caso, o bien la dimensión que refleja la conformidad con las condiciones de trabajo (tanto organizativas y políticas, como materiales) que podría ser reflejado en la dimensión de satisfacción laboral.

Considerando los conceptos revisados en el apartado anterior, así como la identificación del constructo de Colegialidad en el marco del Modelo de evaluación de la dimensión educativa de la Cohesión Social (Jornet, 2010) anteriormente mencionado, hemos analizado la relación entre las dimensiones vinculadas a la colegialidad docente, en el Mapa conceptual MC2. Con ello, pretendemos disponer de un elemento de operativización que nos oriente hacia la identificación de los componentes a evaluar como representación de este constructo.

## Mapa conceptual MC2. Constructos relacionados con medición de colegialidad.



Considerando el análisis realizado y que se refleja en MC2, la colegialidad docente, implícita en las culturas colaborativas de trabajo en la escuela, podríamos definirla en función de las siguientes características en las que puedan observarse rasgos relativos a la Colegialidad:

A nivel general, entendemos que la *Colegialidad Docente* hace alusión a los términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación, es el término que a su vez significa “la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone.” Hablar de colegialidad supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora, y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten.

Identificamos tres sub-dimensiones: *Clima Institucional*, *Satisfacción Laboral*, y *Compromiso Institucional*.

**Clima institucional** que se caracteriza por siguientes elementos:

- El nivel de cooperación que permite relaciones entre sus miembros que permiten la interacción con bases de igualdad y respeto.
- Ambiente propicio a exposición de dudas, incentivación, proporcionar espacios de colaboración e intercambio de dudas.
- Criterios pedagógicos, socio-profesionales a la hora de coordinación docente y diseño del currículo.
- Autonomía individual y colectiva en la toma de decisiones y gestión.
- Comunicación y coordinación permanente entre el profesorado y las unidades de organización.
- El grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional.
- Equipos directivos que lideren el centro y apoyen las experiencias de colaboración.
- La colaboración interinstitucional entre los centros y otras instituciones sociales y el contexto cercano.

Nivel de **Satisfacción Laboral** que tiene:

- Contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia.
- Confianza en que cada miembro de grupo será responsable por su trabajo correspondiente.
- El interés por la realización de proyectos comunes y la autonomía para determinar el contenido y la forma de su actividad.
- Implicación activa de los miembros de la organización.
- Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
- Estabilidad del equipo docente y adecuación al proyecto del centro.
- El centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.

Nivel de **Compromiso Institucional** que tiene:

- Un compromiso no solo formal, sino moral y ético entre los docentes y la organización, un sentimiento corporativista.

- Alto nivel de cohesión al equipo y a la vez una autonomía en toma de decisiones correspondientes a las tareas de su zona de dominio.
- Una forma de trabajo que se caracteriza por la toma de decisiones conjuntas acerca de la vida en el centro y por compartir la tarea de enseñanza.
- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- La toma de decisiones compartida y asumida por los miembros de la institución.

### **3.2. REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DISPONIBLES SOBRE LAS DIMENSIONES INTERNAS DE COLEGIALIDAD.**

Como elemento complementario para la definición del instrumento de evaluación, hemos revisado las escalas disponibles referidas a las diferentes dimensiones que acabamos de mencionar, y que se ajustan al planteamiento teórico inicial. Por ello, la información que aquí se presenta no debe considerarse una revisión exhaustiva, sino una selección o recopilación de aquellas aproximaciones instrumentales más representativas del constructo tal como lo pretendemos analizar.

En los Cuadros 3, 4 y 5 ofrecemos una recopilación de los instrumentos de evaluación relativos a la satisfacción laboral, compromiso institucional y clima institucional, más aproximados a los ambientes académicos.

**Cuadro C3. Recopilación de instrumentos de valoración de Satisfacción laboral.**

<i>Autor/es y definición utilizada</i>	<i>Dimensiones</i>
<p>Cetina Canto, Th. Y otros (2011)</p> <p><i>“una actitud que depende del grado de coincidencia entre lo que una persona quiere y busca en su trabajo y lo que le reporta”</i> (Guillén y Guil, 2000), <i>esto es, a mayor distancia entre lo deseado y lo encontrado, menor es la satisfacción. esta forma de conceptualizar a la satisfacción laboral lleva a identificar no sólo el grado de satisfacción, sino también el grado de importancia que le atribuyen los trabajadores a sus diferentes dimensiones o componentes”</i>.</p>	<p>a) <i>logro; la realización exitosa en la solución de problemas en el trabajo</i>, esta categoría incluye también su opuesto, el fracaso y la falta de logro.</p> <p>b) <i>posibilidad de crecimiento</i>; se refiere al cambio en la situación del individuo, que aumentan las posibilidades de crecimiento actual; incluye la posibilidad de moverse hacia delante o hacia arriba dentro de la organización, al igual que a la situación en la que el individuo puede avanzar en sus propias habilidades o en su profesión.</p> <p>c) <i>posibilidad de ascenso</i>; es el cambio real en el estado o posición de la persona en la compañía.</p> <p>d) <i>sueldo</i>; esta categoría incluye la secuencia de eventos en el cual la compensación juega un rol, incluye el sueldo o el incremento salarial o el incumplimiento de las expectativas del incremento salarial.</p> <p>e) <i>relaciones interpersonales</i>; hace referencia a la interacción entre la persona y otros individuos, incluye la relación con los supervisores, con los pares y subordinados. Las relaciones impersonales juegan un papel importante en situaciones que incluyen reconocimiento o cambio de estatus.</p> <p>f) <i>vigilancia técnica (políticas de la compañía y administración)</i>; la competencia o incompetencia, la justicia e injusticia del supervisor son características críticas. la voluntad o renuencia del supervisor para delegar responsabilidad o la voluntad o renuencia para enseñar entran en ésta categoría.</p> <p>g) <i>responsabilidad</i>; en esta categoría incluye factores relacionados con la responsabilidad y autoridad, incluye la satisfacción del individuo cuando se le da responsabilidad en su propio trabajo, para el trabajo de otros o darle una nueva responsabilidad.</p> <p>h) <i>políticas de la compañía y administración</i>; los componentes de ésta categoría describe los eventos que hacen adecuada o inadecuada la organización y dirección de la compañía, también incluye los efectos dañinos o benéficos de las políticas de la compañía</p> <p>i) <i>condiciones de trabajo</i>; hace referencia a las condiciones físicas de trabajo, la cantidad de trabajo o los medios disponibles para realizar el trabajo, suficiente e insuficiente ventilación, herramientas, espacio y otras características del medio ambiente se incluyen aquí</p> <p>j) <i>el trabajo mismo</i>; se refiere a lo que hacen o las tareas mismas del trabajo y está relacionado con los sentimientos hacia su trabajo</p> <p>k) <i>factores de la vida personal</i>; hace referencia a las situaciones en la cual algún aspecto del trabajo afecta la vida personal</p> <p>l) <i>estatus</i>; hace referencia a algún signo o señal de estatus y de los sentimientos acerca del trabajo, como tener una secretaria en una nueva posición</p>

---

m) *seguridad en el trabajo*; incluye tenencia y estabilidad e inestabilidad en la compañía. refleja de manera objetiva la seguridad del trabajo de la persona

---

Grajales, T y Araya, E. (2009)

*“Satisfacción en el trabajo es la actitud general que desarrolla la persona ante el trabajo, el conjunto de sentimientos favorables o desfavorables que se generan en el ambiente laboral respecto a la forma como asuntos como desarrollo profesional, relación con el jefe, relación con los compañeros, desarrollo de la función permanencia laboral y condiciones físicas de trabajo”.*

La escala está desarrollada en torno a factores:

- a) Desarrollo profesional
  - b) Relación con el jefe
  - c) Relación con los compañeros
  - d) Desarrollo de la función
  - e) Permanencia
  - f) Condiciones físicas
-

**Cuadro C4. Recopilación de instrumentos de valoración de Clima Académico.**

<i>Autor/es y definición utilizada</i>	<i>Dimensiones</i>
<p>González-Montesinos, M., Moreno, R. y Santiago, V. (2007)</p> <p><i>“En las instituciones de educación los procesos académicos se desarrollan en una compleja red de interacciones socio-psicológicas entre los integrantes de una comunidad colegiada. Esta red constituye un espacio social multidimensional que se define de forma genérica como el ambiente académico organizacional”.</i></p>	<p>El Perfil CFK se denomina oficialmente “Charles F. Kettering School Climate Profile” consta de ocho dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A) Respeto</li> <li>B) Confianza</li> <li>C) Motivación</li> <li>D) Participación</li> <li>E) Progreso</li> <li>F) Cohesión</li> <li>G) Innovación</li> <li>H) Estima</li> </ul> <p>La sub-escala A) examina las impresiones del respondiente sobre el clima de respeto en las interacciones de los participantes en el proceso educativo local. La sub-escala B) se centra en la percepción de confianza que se observa en el trato cotidiano. La sub-escala C) se orienta a captar el estado de motivación que las actividades de aprendizaje producen en el respondiente. En la sub-escala D) se explora la oportunidad de participación en las actividades académicas que percibe el respondiente. La sub-escala E) explora la sensación personal de avance académico que percibe el respondiente. La sub-escala F) se centra en la percepción de unión de grupo en torno al quehacer académico. La sub-escala G) se centra en la percepción de tendencias a la transformación innovadora del proceso académico que percibe el respondiente. Finalmente, la sub-escala H) explora la percepción de estima que el respondiente experimenta a nivel personal en la interacción cotidiana con los participantes en el proceso académico.</p>
<p>Vázquez, R., Guadarrama, J. (2001)</p> <p><i>“El clima institucional es “un conjunto de actividades e interacciones que se reflejan en el ambiente de trabajo, como resultado de la percepción que tienen los individuos de los elementos objetivos y subjetivos de la organización paracual trabaja, en términos de estructura, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y comunicación, sobre la motivación, la participación, la responsabilidad, el trabajo significativo y desafiante, y el conflicto” (Hernández, 1989: 22).</i></p>	<p>Elementos objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Estructura</i>; Percepción que tienen los individuos acerca de las tareas que realizan, de la manera en que está diseñado el contenido y estructura de los puestos, si conocen las tareas, si éstas les satisfacen, si les permiten usar sus habilidades, así como la percepción que tienen acerca de los reglamentos, procedimientos, normal, políticas, etc., que enmarcan su trabajo.</li> <li>b) <i>Comunicación</i>; Percepción que tienen las personas acerca de los canales de información que tiene la institución y de la forma en que fluye en los diferentes niveles jerárquicos, así como de la facilidad que tienen de hacer que se escuchen sus quejas en la dirección.</li> <li>c) <i>Trabajo en equipo</i>; Percepción de las personas sobre las relaciones que los individuos establecen dentro de la institución en los grupos de trabajo, ya sean formales o informales y que determinan el grado de comunicación, competencia, integración y confianza dentro de su grupo y en relación con otros grupos, para el logro de los objetivos</li> </ul>

---

de la institución.

d) *Liderazgo*; Percepción que tienen las personas con respecto al estilo de liderazgo de su jefe inmediato, la forma en que estimula al grupo para el logro profesional de cada una de las personas, la forma en que se manejan las diferentes situaciones para alcanzar las metas grupales.

e) *Toma de decisiones*; Percepción que tienen los individuos de la forma en que se toman las decisiones y si éstas se toman en donde radican los puestos de decisión. Evalúa la información de la organización, así como el papel de los empleados en este proceso.

Elementos subjetivos:

f) *Participación del empleado*; Percepción que tienen los individuos acerca del grado en que participa y se involucra en las actividades e interacciones de su grupo de trabajo.

g) *Conflicto*; Percepción que tienen las personas respecto a la posibilidad de que la dirección de la institución trate de que ellos manifiesten diferencias en la opinión en ciertos aspectos del trabajo y del grado en el cual en el ambiente de trabajo se dirimen las diferencias de opinión.

h) *Responsabilidad*; Percepción que tienen las personas de la autodirección que existe entre el personal de la institución, así como que tanto se preocupan por su actividad y se entregan a ella.

i) *Trabajo significativo y desafiante*; Percepción que tienen las personas acerca del grado en que la asignación de tareas y actividades permite desarrollar la creatividad; y si incluyen cierto grado de desafío para su realización.;

j) *Motivación*; Percepción que tienen las personas acerca de los incentivos que se instrumentan para motivar a los empleados y responder a sus necesidades, así como el grado en el cual las personas manifiestan estar satisfechas con lo que hacen y con los resultados y consecuencias que de ello derivan.

---

Fernández, T. (2004)

*“El clima constituye el trasfondo de sentidos compartidos, pre-comprensiones que respaldan “aprobriamente” (Parsons, 1956), los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización (maestros, administrativos y alumnos)”*.

Escala incluye 2 grandes dimensiones con sus sub-dimensiones:

Dimensión Cultural:

*Ética cooperativa del trabajo*:

- sentido de amistad y compañerismo,
- asistencia para el control de disciplina,
- apoyo para desarrollar la planificación curricular a nivel del aula,
- asesoramiento técnico-pedagógico,
- la realización de jornadas de trabajo técnicas entre maestros de un mismo grado, asignatura o de toda la escuela.

- el “sentido de cuerpo”, de equipo,

*Ética del cuidado*:

- responsabilidad de los logros y dificultades académicas de sus alumnos sin descargarlas en otros actores o factores,
-

- 
- atención personalizada a los alumnos para supervisión, tutoría o consejo,
  - atención a las situaciones académicas individuales de los alumnos que están en riesgo de reprobación,
  - gestión personal de las situaciones de alumnos que tienen asistencias irregular o prolongada ausencia en la escuela.

Dimensión Grupal Motivacional:

*Afiliación grupal:*

- dimensión socioemocional de la grupalidad,

*Logro de fines:*

- relaciones de amistad entre maestros,
  - percepción de que el trabajo es valorado en la escuela,
  - voluntad de permanecer en la escuela aún si tuviera la oportunidad de cambiarse,
  - satisfacción vocacional a raíz de lo que han aprendido sus alumnos,
  - tener oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional en la escuela,
  - reconocimiento social por su tarea.
-

**Cuadro C5. Recopilación de instrumentos de valoración Compromiso institucional.**

<i>Autor/es y definición utilizada</i>	<i>Dimensiones</i>
<p>JaikDipp, A. y otros (2010)</p> <p>“El “<i>deber moral adquirido hacia una persona o institución</i>” (Arias, 1991) o “<i>la intensidad de la participación de un empleado y su identificación con la organización, el compromiso organizacional se caracteriza por la creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización; disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización y el deseo de pertenecer a la organización</i>” (Hellriegel, Slocum Y Woodman, 1999:56)</p>	<p>para determinar el compromiso institucional se tomó de base un instrumento para caracterizar el clima organizacional diseñado por Peña (2005) (Co), dicho instrumento está integrado por siete dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>jerarquía,</i></li> <li>- <i>reglamentos del trabajador,</i></li> <li>- <i>ambiente físico y recursos materiales,</i></li> <li>- <i>motivación laboral y compromiso institucional,</i></li> <li>- <i>comunicación,</i></li> <li>- <i>oportunidades de desarrollo profesional, y</i></li> <li>- <i>dinámicas de trabajo.</i></li> </ul>
<p>González Such, J. y otros (2011)</p> <p>“<i>Compromiso es una obligación contraída por la persona con respecto a distintos aspectos de su entorno vital. Esta obligación se asume como un deber moral o psicológico. Suele estar vinculado a la motivación. Este compromiso puede ser de varios tipos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Organizacional: Comprender, asumir, adoptar y defender los fines, valores y retos de la institución en el trabajo diario.</i></li> <li>- <i>Social: Aceptación y adopción de los fines, valores y retos de la sociedad.</i></li> <li>- <i>Ético: Obligación moral y psicológica sobre la actuación personal propia y ajena”.</i></li> </ul>	<p>Compromiso organizacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Afectivo: Compromiso como una relación afectiva hacia la organización.</i></li> <li>- <i>Calculado: Compromiso como coste asociado a dejar la organización.</i></li> <li>- <i>Normativo: Compromiso como una sensación de obligación hacia la organización.</i></li> </ul> <p>Compromiso Social:</p> <p><i>Interno:</i> Se refiere a “una relación entre un agente y una acción”. El agente quiere hacer una acción determinada con un objetivo determinado. La forma de capturar como persistente es establecer que la intención sólo se abandonará cuando el agente crea que el objetivo se ha alcanzado, o es imposible de alcanzar, o que ya no está motivado.</p> <p><i>Social:</i> Diferencia entre social y colectivo. Social designa un agente formado por muchos agentes individuales (un grupo o un equipo) y denota la idea de compromisos recíprocos dentro de un equipo de agentes. Social no es sinónimo de colectivo. “El compromiso de un agente con otro”. Expresa la relación entre al menos dos agentes.</p> <p><i>Colectivo o grupal.</i> Compromiso interno de un agente colectivo o grupo. Un grupo de agentes tiene compromiso interno con una intención determinada y (normalmente) hay un conocimiento mutuo sobre ello.</p> <p>Compromiso ético</p> <p><i>Equidad, Honestidad, Diálogo, Solidaridad, Respeto, Pertenencia y Responsabilidad</i></p>
<p>Grajales T. (2000)</p> <p>“<i>El compromiso se define por tres aspectos: Un fuerte deseo de permanecer siendo un miembro de la organización, una disposición de hacer grandes</i></p>	<p>La escala se estructura en torno a 4 factores denominados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Participación.</i> La consiste en permitir que el empleado se involucre en las decisiones que debe hacer la institución. Estas decisiones pueden afectar su actuar</li> </ol>

---

*esfuerzos en favor de la organización y una creencia sólida en y aceptación de los valores y objetivos de la organización”.*

laboral o pueden afectarle a nivel personal.

2. *Identificación.* Se entiende como el deseo de estar involucrado con una institución en todo su accionar y desarrollo.

3. *Pertenencia.* El sentido de pertenecer a una institución hace que el trabajador se sienta a gusto en ella, desarrolle su actividad con alegría, ante cualquier situación que pudiera afectar a la institución, la elige como el lugar para trabajar y defender, se siente partícipe y comprometido.

4. *Lealtad.* "La espera pasiva pero optimista para que la institución mejore. incluye defender a la organización ante las críticas externas y confiar en que la organización y su administración 'harán lo conveniente'". (Robbins, 1994, p. 193).

---

Betanzos, N., Paz, F. (2007)

*“El compromiso con la organización es el estado en el que las personas se identifican con la organización y con sus metas, y desean seguir siendo miembros de la misma (Kiesler, 1971; Loudon y Della-Bitta, 1995; Mowday et al., 1979)”.*

La escala de compromiso incluye 3 dimensiones y evalúa relación entre la persona y organización, refleja la identificación, el deseo, y la necesidad a mantenerse como miembro de esta.

- *Implicación* (Componente Cognitivo): Grado en que una persona está identificada psicológicamente con su trabajo, que se evidencia por la importancia que el trabajo tiene en su autoestima.

- *Compromiso Afectivo* (Componente Emocional): Lazos emocionales que tiene el trabajador con su organización que le lleva a tener un marcado orgullo de pertenencia con la empresa.

- *Compromiso de continuidad* (Componente Comportamental): Manifiesta el apego del empleado a la organización por las ganancias económicas y por mantener los beneficios que se le brindan.

---

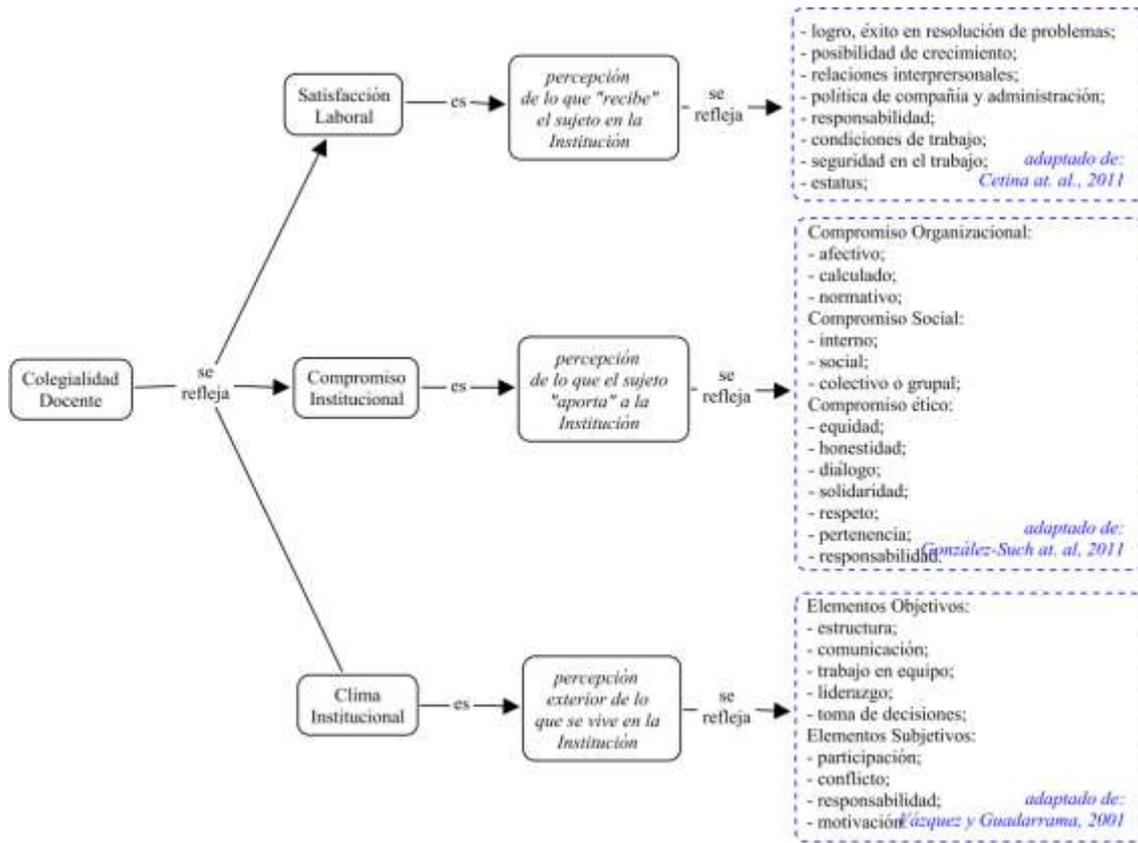
### **3.5. PROPUESTA DE LA ESTRUCTURA DIMENSIONAL DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE COLEGIALIDAD DOCENTE.**

Finalmente, el instrumento que proponemos se basa en la evaluación de tres dimensiones relacionadas con la colegialidad: satisfacción laboral, compromiso institucional y clima laboral de la institución (ver Mapa conceptual MC3).

Para ello, adaptaremos la escala de satisfacción laboral de Cetina Canto y otros (2011), ya que consideramos que aporta una mayor amplitud de criterios evaluativos, y se adapta mejor al constructo propuesto, debido a que en este apartado queremos evaluar la percepción que tiene el sujeto o miembro de esta institución acerca de lo que recibe por parte de diferentes agentes de la organización. Así pensamos que lo más adecuado es reducir la escala a aquellos elementos que pueden ser relevantes en la percepción por los miembros y que puede influir en sus sentimientos de satisfacción en el lugar de trabajo. Estos elementos son:

- Logro, la realización exitosa en la solución de problemas en el trabajo;
- Posibilidad de crecimiento;
- Relaciones interpersonales;
- Políticas de compañía y administración;
- Responsabilidad, como satisfacción cuando se le da la responsabilidad en el trabajo o para el trabajo de otros o darle nueva responsabilidad;
- Condiciones de trabajo;
- Seguridad en el trabajo;
- Estatus.

**Mapa conceptual MC3. Dimensiones y sub-escalas para construcción de un instrumento de evaluación de la colegialidad docente.**



En cuanto a los elementos no incluidos, consideramos que algunos de ellos no son susceptibles de cambio directo, pues, aunque formen parte de las condiciones o contexto institucional pueden depender de factores ajenos a la misma (por ejemplo, en centros públicos), como por ejemplo, sueldo o posibilidad de ascenso, o factores externos a las decisiones institucionales, como por ejemplo, situaciones o circunstancias de la vida personal). Asimismo, delimitamos el constructo respecto a factores que se tienen en cuenta en el Modelo global de evaluación de la dimensión educativa de la Cohesión Social, pero que se definen con carácter específico en el mismo, como por ejemplo otros factores psico-socio-afectivos.

Para la evaluación del *Clima Institucional* adaptaremos la escala diseñada por Vázquez y Guadarrama (2001) al considerarla la más completa para este tipo de ambiente y más específica. Para ello, utilizaremos los elementos de mayor relevancia en lo que se refiere a la percepción del ambiente académico, como aquella que puede

tener un agente exterior de lo que se vive en la propia institución. En concreto, el instrumento estaría formado por los siguientes elementos:

1. Elementos Objetivos:

- Estructura;
- Comunicación;
- Trabajo en equipo;
- Liderazgo;
- Toma de decisiones;

2. Elementos Subjetivos:

- Participación;
- Conflicto;
- Responsabilidad;
- Motivación, solo de los incentivos que se instrumentan para motivar a los empleados y responder a sus necesidades, ya que la satisfacción de los miembros por recibir los incentivos queremos reflejar en el apartado de satisfacción.

El apartado de *Trabajo significativo y desafiante* estaría acogido en el apartado de satisfacción por el trabajo.

En el apartado de *Compromiso institucional* queremos reunir criterios para poder valorar la percepción de lo que el miembro de la organización quiere aportar a la organización. Se trata pues de identificar elementos de evaluación que nos permitan, como definieron González Such y otros (2011) evaluar el compromiso a nivel organizacional, social y ético que puede mostrar el miembro respecto a la organización en la que está inmerso.



**ESTUDIO EMPÍRICO.**

---

## **4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.**

### **4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Como señalamos en la introducción a este trabajo, esta aproximación se encuentra en el marco de una investigación más amplia orientada a la construcción de instrumentos fiables y válidos capaces de representar información sobre variables e indicadores de contexto implicadas en el proceso educativo durante la escolaridad obligatoria a nivel nacional, y que sean utilizables en el marco de planes de evaluación de sistemas educativos (M-AVACO<sup>1</sup>).

En la fase previa del proyecto MAVACO se ha podido constatar la utilidad de la información obtenida en el proceso de investigación para la evaluación del proceso y contexto escolar, de forma que permiten abordar estudios evaluativos más complejos, analizando las relaciones del producto educativo, con las variables e indicadores de entrada, proceso y contexto.

El Anexo 2 presenta el esquema de trabajo de proyecto M-AVACO, con su planificación temporal y objetivos de cada etapa.

También como señalamos en la introducción de este trabajo, la evolución del proyecto MAVACO se ha dirigido hacia la definición de un Modelo de evaluación de la dimensión educativa de la Cohesión Social (Jornet, 2010). En este modelo, la colegialidad docente se sitúa como una de las variables de proceso a considerar. En el Anexo 3 se incluye una síntesis de las variables e indicadores que se consideran en el modelo.

El diseño de instrumento de evaluación de la colegialidad docente, tal como se plantea, se inicia desde la definición del constructo a evaluar, como elemento previo para el diseño de la Escala de evaluación.

Considerando este estudio en su totalidad, resulta viable identificar los momentos o fases que guían nuestro estudio:

- Definición del constructo y de sus dimensiones y/o sub-dimensiones (revisión teórica, definición de las dimensiones para medir la colegialidad).

---

<sup>1</sup>Referencia: EDU2009-13485. Para más información: [www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)

- Determinación de criterios de evaluación para cada uno de los componentes de la Escala; aspecto que se aborda mediante procesos de juicio de expertos.
- Definición, diseño y validación de los ítems (diseño de instrumento para medir la evaluación de la colegialidad en los docentes, revisión de instrumentos de evaluación para medir constructos relacionados, diseño de escala para medir la colegialidad, validación a través de consulta de opinión de jueces)
- Análisis de instrumento, conclusiones (análisis de relevancia y susceptibilidad de cambio del instrumento, conclusiones).

Así de forma general, la fase uno nos permite identificar las dimensiones de la cultura escolar que están relacionadas con el trabajo basado en la colegialidad. Posteriormente, en la fase dos definimos los criterios de evaluación que nos van a permitir orientar el diseño del instrumento, a base de revisión teórica sobre instrumentos existentes, y diseñando una escala que posteriormente validamos a través de la consulta a los expertos con preguntas sobre su relevancia y susceptibilidad de cambio. Estas mismas fases podemos ver en la Esquema E1 de forma gráfica.

Para De Miguel (1994), el modelo es el marco referencial para explicar la naturaleza del objeto de estudio, las características y niveles en los que opera. Su objetivo primordial es la representación teórica de los fenómenos a investigar. Para que un modelo pueda servir como guía de investigación (De Miguel 1989), debe reunir al menos cuatro elementos:

- a) Estar fundamentado en una teoría y explicitar claramente las relaciones entre los fenómenos intervinientes,
- b) Especificar las variables operacionalmente,
- c) Precisar la validez empírica del modelo, y
- d) Validar y generalizar las aplicaciones del modelo.

Para validar el modelo hemos seguido la estructura ofrecida por Jornet (1989) para el diseño de construcción de un test normativo (Esquema E1).

Jornet (1989) presenta hasta 7 fases de construcción de instrumentos de carácter normativo. En este estudio sólo abordaremos las fases de desarrollo 1 y 2. En la fase 1 se define el constructo teórico, y a partir de éste se hace la revisión de investigaciones e

instrumentos anteriores. En nuestro caso no había ninguna investigación semejante, aunque sí encontramos algunos estudios que se aproximaban al estudio de la colegialidad, pero sin diseño de un instrumento capaz de evaluar este rasgo de trabajo entre los docentes.

Las investigaciones que se centraban en la medición de alguna dimensión de las culturas docentes se fijaban más bien en el clima institucional, en la satisfacción y en el compromiso institucional, de lo que hemos sacado utilidad, utilizando las escalas anteriores y adaptando el instrumento para la consiguiente validación por un colectivo de expertos.

En la fase 2, se trata de identificar, mediante juicio, evidencias que avalen la validación de constructo de la escala, así como proceder a realizar un ensayo piloto a partir de las escalas ya definidas. En nuestro caso, nos centramos en este trabajo en el estudio de juicio.

*¿Por qué enfrentar el diseño de instrumentos de este modo?* Sabemos que toda medición o instrumento de recolección de los datos debe reunir dos requisitos esenciales: fiabilidad y validez. La fiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados.

La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir (Kerlinger, 1979: 138).

La validez es un concepto del cual pueden tenerse diferentes tipos de evidencia (Wiersma, 1986; Gronlund, 1985): evidencia relacionada con el contenido, con el criterio y con el constructo.

1. *Evidencia relacionada con el contenido.*

La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa al concepto medido (Bohrnstedt, 1976).

Un instrumento de medición debe contener representados a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir.

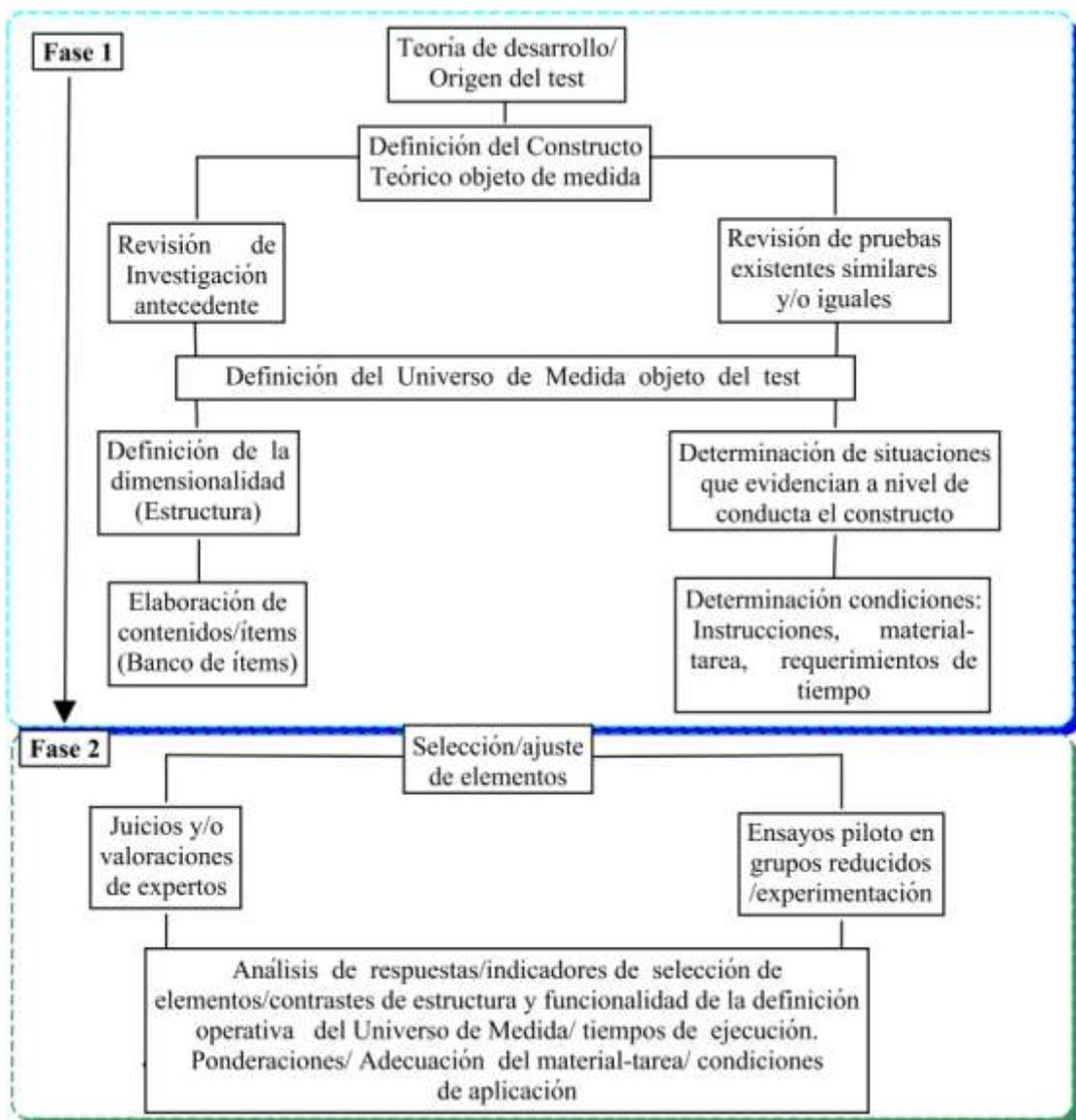
2. *Evidencia relacionada con el criterio.*

La validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo. Este criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento (Wiersma, 1986). Entre los resultados del instrumento de medición se relacionen más al criterio, la validez del criterio será mayor.

Si el criterio se fija en el presente, se habla de validez concurrente (los resultados del instrumento se correlacionan con el criterio en el mismo momento o punto del tiempo)

Si el criterio se fija en el futuro, se habla de validez predictiva.

**Esquema E1. Fases en la construcción del test normativo (Jornet, 1989).**



### 3. *Evidencia relacionada con el constructo.*

La validez de constructo es probablemente la más importante sobre todo desde una perspectiva científica y se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos (o constructos) que están siendo medidos (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006). Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico.

La validez de constructo incluye tres etapas:

- 1) Se establece y especifica la relación teórica entre los conceptos (sobre la base del marco teórico).
- 2) Se correlacionan ambos conceptos y se analiza cuidadosamente la correlación.
- 3) Se interpreta la evidencia empírica de acuerdo a qué tanto clarifica la validez de constructo de una medición en particular.

El proceso de validación de un constructo está vinculado con la teoría. No es posible llevar a cabo la validación de constructo, a menos que exista un marco teórico que soporte a la variable en relación con otras variables. Desde luego, no es necesaria una teoría sumamente desarrollada, pero si investigaciones que hayan demostrado que los conceptos están relacionados. Cuanto más elaborado y comprobado se encuentre el marco teórico que apoya la hipótesis, la validación de constructo puede arrojar mayor luz sobre la validez de un instrumento de medición. Y mayor confianza tenemos en la validez de constructo de una medición, cuando sus resultados se correlacionan significativamente con un mayor número de mediciones de variables que teóricamente y de acuerdo con estudios antecedentes están relacionadas.

Así, la validez de un instrumento de medición se evalúa sobre la base de tres tipos de evidencias. Cuantas más evidencias de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo tenga un instrumento de medición, éste se acerca más a representar la variable o variables que pretende medir. No se valida el instrumento en sí misma, sino los usos que se hacen de este instrumento, mediante la recogida de evidencias sobre su correcto funcionamiento, es decir, si sirve para el uso para el que ha sido diseñado.

Un instrumento de medición puede ser fiable pero no necesariamente válido (puede ser consistente en los resultados que produce, pero no medir lo que pretende). Por ello es requisito que el instrumento de medición demuestre ser fiable y válido.

En última instancia, la validez de constructo subsume todas las demás facetas de la validez, es la validez fundamental (Cronbach, 1988; AERA, APA y NCME, 1999; Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006). Por ello, es necesario fundamentar adecuadamente la definición del constructo a evaluar. Este aspecto es, sin duda, uno de los elementos que más pueden impactar en la utilidad final de la evaluación. Si no definimos adecuadamente los elementos a evaluar, difícilmente podremos desarrollar evaluaciones que aporten elementos significativos para la mejora educativa.

En nuestro caso, la validez de constructo, la que necesitamos confirmar, se realiza a través de la consulta a los jueces, docentes de primaria y secundaria, para que puedan dar sus valoraciones sobre la relevancia de cada uno de los criterios de evaluación para representar el instrumento que pretendemos desarrollar.

#### **4.2.DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO.**

El estudio que se presenta como trabajo final de Máster es el relativo a la validación de constructo basada en juicio de expertos acerca de la definición del constructo de Colegialidad Docente en profesorado de centros de Primaria y Secundaria.

Como todo estudio basado en juicio se sustenta sobre una metodología de complementariedad cuantitativa-cualitativa (Bericat, 1998), en la que a partir de los fundamentos de definición teórica del constructo que va a originar el diseño del instrumento de evaluación, se operativiza el constructo, y se definen los criterios de evaluación.

El trabajo de juicio se orienta a valorar dos grandes características de los criterios de evaluación que se consideran para el diseño de la Escala: a) la relevancia o importancia de los criterios que especifican la definición del constructo, y b) la susceptibilidad de cambio.

Este último aspecto, si bien no es necesario considerarlo en la definición/diseño de la Escala, entendemos que aporta una mayor utilidad a los elementos que se valoran, pues nos permite seleccionar los criterios de evaluación en función de sus características

relacionadas con la mejora, cambio o innovación. Entendemos que para que pueda considerarse que una evaluación es auténtica, debe aportar informaciones que permitan derivar intervenciones para la mejora del objeto evaluado. Desde esta perspectiva, la susceptibilidad de cambio se entiende como una característica referida a las posibilidades de cambio de lo observado, o a la dependencia situacional de lo que se evalúa; es decir, es preferible seleccionar aspectos a evaluar sobre los que se pueda intervenir para mejorar.

Esta perspectiva entendemos que debe extenderse al diseño de instrumentos de medida. Es por este motivo, por el que consideramos esta característica como objeto de juicio.

#### **4.3.OBJETIVOS DEL ESTUDIO.**

Aunque fueron descritos en la Introducción de este trabajo, los enunciamos nuevamente aquí, con el fin de organizar de la manera más estructurada posible la información.

El *objetivo principal* de esta línea de investigación sobre colegialidad docente es el diseño de un instrumento fiable y válido que permita valorar el grado en que se da esta dimensión, a nivel personal (profesorado) y escolar, en Educación Primaria y en Secundaria. Los *objetivos específicos* son los siguientes:

1. Definir el constructo teórico, en el marco del modelo de Cohesión Social anteriormente citado, tanto para las dimensiones como para las subdimensiones seleccionadas.
2. Establecer los criterios de evaluación para la definición de constructo establecida.
3. Recabar evidencias de validación de constructo a nivel de análisis teórico (cualitativo) de los criterios de evaluación que representan la definición del constructo, basado en jueces,

#### **4.4.DESCRIPCIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO.**

El grupo de estudio que ha actuado como jueces expertos, y han sido objeto de consulta, ha estado formado por 19 docentes de primaria y secundaria, cuyas características son:

- La edad de cuales oscilaba entre 26 y 63 años, el grueso del grupo (80%) se sitúa en el tramo 30-55 años.
- El 45% eran Hombres y 50% Mujeres, y 1 persona no había respondido la pregunta.
- El 40% de los jueces ejercían su docencia en el tramo de educación primaria (8 personas) y el 35% trabajaban en la E.S.O. (7 personas), el 25% de ellos no han respondido la pregunta sobre el tramo en el que ejercían la docencia.
- Entre todos los docentes que han sido encuestados 11 personas han declarado trabajar en un centro público (55%), 3 personas en un centro privado (15%) y 5 personas en el centro privado concertado (25%), una persona no ha contestado la pregunta sobre el centro en que trabaja.
- En cuanto a los años de docencia, éstos oscilaban entre uno y 40.

#### **4.5.TAREAS DE JUICO E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.**

La tarea que se ha planteado a los jueces participantes fue la valoración de diferentes criterios de evaluación que se presentaban para cada dimensión de Colegialidad Docente (Clima Institucional, Satisfacción Laboral y Compromiso), representaban adecuadamente la definición teórica de la misma, en el marco de la definición de Colegialidad Docente que hemos aportado.

Para la recogida de información hemos desarrollado un cuestionario siguiendo las pautas de Ramos (2007): *“recoger información de manera sistemática y ordenada, sobre las variables que intervienen en una investigación, respecto a una población o muestra determinada”* (Visauta, 1989).

Como hemos indicado anteriormente, en nuestro caso nos interesaba recoger la opinión de los expertos sobre la relevancia de los enunciados para evaluar el constructo teórico sobre la colegialidad docente y también su susceptibilidad de cambio.

La estructura del cuestionario ha consistido en (ver Anexo 1):

- Introducción,
- Sub-dimensión 0, en la cual los jueces tenían que introducir los datos personales, y tres sub-dimensiones, en las cuales los jueces tenían que valorar su relevancia o susceptibilidad de cambio:
- Sub-dimensión 1 “Satisfacción laboral” (adaptado de Cetina Canto, Th. Y otros, 2011), con 9 ítems,
- Sub-dimensión 2, “Compromiso institucional”: compromiso organizacional, social y ético (González Such y otros, 2011), con 6 ítems,
- Sub-dimensión 3, “Clima institucional”: dimensiones objetiva y subjetiva (adaptado de Vázquez, R., Guadarrama, J., 2001), con 10 ítems,
- Cierre y agradecimiento.

#### **4.6.PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.**

Se administró el cuestionario on-line, sobre la plataforma on-line de “Encuesta-fácil”<sup>2</sup>, con licencia GEM. Los datos han sido procesados con la con el Paquete Estadístico SPSS, versión 17, bajo licencia de la UV.

Los análisis realizados se dirigen a:

- Valorar la consistencia inter-jueces respecto a la relevancia y susceptibilidad de cambio de los criterios de evaluación que sirven para operativizar la definición del constructo de Colegialidad, y
- Recabar una evidencia de validación de constructo, basada en las dos características evaluadas en los criterios de evaluación.

---

<sup>2</sup>[www.encuestafacil.com](http://www.encuestafacil.com)

## 5. RESULTADOS

### 5.1. CONSISTENCIA INTERJUECES.

El análisis de la consistencia inter-jueces se utiliza aquí como un elemento base de fiabilidad acerca de las valoraciones de relevancia y susceptibilidad de cambio que, posteriormente, nos servirán para seleccionar los criterios de evaluación de la Escala.

En este sentido, debe entenderse que la selección de criterios de evaluación se sustentará sobre la idea del consenso intersubjetivo manifestado por los jueces al valorar las características mencionadas respecto a los criterios de evaluación que hemos considerado en la operativización del constructo a evaluar. Por ello, es muy importante asegurar el grado de acuerdo que se produce entre los mismos.

Para esta finalidad hemos realizado el análisis de consistencia interna a través de aplicación de procedimiento para determinar el coeficiente de W de Kendall. Como ya sabemos, este estadístico, se utiliza con la finalidad de determinar el grado de concordancia entre los expertos en sus valoraciones de elementos.

En la valoración de relevancia y susceptibilidad al cambio de las sub-escalas, los resultados que han sido obtenidos, se presentan en orden en las Tabla T1.

**Tabla T1. Consistencia interna de jueces en diferentes sub-dimensiones. Relevancia.**

Criterio	Sub-dimensión	W de Kendall		Porcentaje de acuerdo medio
		Valor	Sig. asintótica	%
<i>Relevancia</i>	Satisfacción Laboral	.044	.721**	89
	Compromiso Institucional	.212*	.005	83
	Clima Institucional	.059	.437**	92
<i>Susceptibilidad ad al cambio</i>	Satisfacción Laboral	.044	.761**	60
	Compromiso Institucional	.084	.36**	46
	Clima Institucional	.052	.822**	55

\*El nivel de significancia es de .01

\*\* El nivel de significancia es .05

En cuanto a la concordancia inter-jueces podemos observar desde la Tabla T1 que en el caso de Satisfacción Laboral y Clima Institucional no existe el acuerdo entre los jueces en cuanto a la valoración de relevancia de las respectivas sub-escalas. En el caso

de Compromiso sí se acepta la hipótesis, aunque el valor del coeficiente de correlación que se utiliza en estos casos es bastante bajo.

En el caso de la valoración de susceptibilidad de cambio, el acuerdo inter-jueces tiene valores bajos o nulos calculados a través de W de Kendall. Podemos ver la disparidad en cuanto a las valoraciones de los jueces en diferentes sub-escalas.

Para ver de qué manera están valoradas las sub-escalas observamos los estadísticos de las puntuaciones totales de los jueces en cada sub-escala, por criterios, en la Tabla T2. Las valoraciones totales fueron calculadas como las sumas de las valoraciones de cada juez por sub-escala y criterio.

**Tabla T2. Estadísticos de las sumas de valoraciones de jueces por sub-escalas y criterios.**

<b>Criterio</b>	<b>Sub-Escala</b>	<b>Nº de elementos</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. Tip.</b>
<i>Relevancia</i>	Satisfacción Laboral	9	16	19	17,78	1,2
	Compromiso Institucional	6	10	20	16,67	3,98
	Clima Institucional	10	17	20	18,30	1,25
<i>Susceptibilidad ad de cambio</i>	Satisfacción Laboral	9	9	14	12	1,66
	Compromiso Institucional	6	6	12	9,17	2,23
	Clima Institucional	10	8	14	11	2,11

Por lo que podemos ver desde la Tabla T3, teniendo en cuenta que el acuerdo fue valorado como un 1, las puntuaciones son bastante altas, en cuanto a las medias de las puntuaciones totales de los jueces en cada criterio, y son próximas a los máximos. La desviación típica destaca sólo en el caso de valoración de relevancia en la sub-escala de Compromiso Institucional.

Finalmente, realizamos pruebas para determinar si existen las diferencias entre los diferentes grupos de jueces (hombres-mujeres, centros públicos-privados-concertados) en cuanto a los criterios y sub-escalas y después de realizar las comparaciones de medias (U de Mann-Witney para muestras independientes), y determinamos que éstas no se observan.

En conjunto, puede señalarse que el consenso en la valoración de diferentes criterios y sub-dimensiones, valorado por el grupo de jueces, es difícil de alcanzar,

quitando el acuerdo en la relevancia del Compromiso Institucional. Aunque sí podemos asumir sus valoraciones de relevancia y susceptibilidad de cambio de cada uno de los criterios considerados, con suficientes garantías que nos ofrecen las observaciones detalladas de las valoraciones por dimensiones y criterios. Si bien, habrá que profundizar en la determinación de diferencias en función del análisis de cada ítem de cada sub-dimensión.

Por último, realizamos las pruebas para determinar la consistencia interna de las sub-escalas, realizando el procedimiento para determinar el coeficiente Alpha de Cronbach. Las sub-escalas han demostrado un nivel aceptable y alto de consistencia, exceptuando el caso de Compromiso Institucional, por presentar la varianza cero en algunos ítems. Los coeficientes Alpha de Cronbach se pueden observar en la Tabla T3. Las tablas de estadísticos correspondientes al cálculo de fiabilidad de las sub-escalas se pueden encontrar en el Anexo 4.

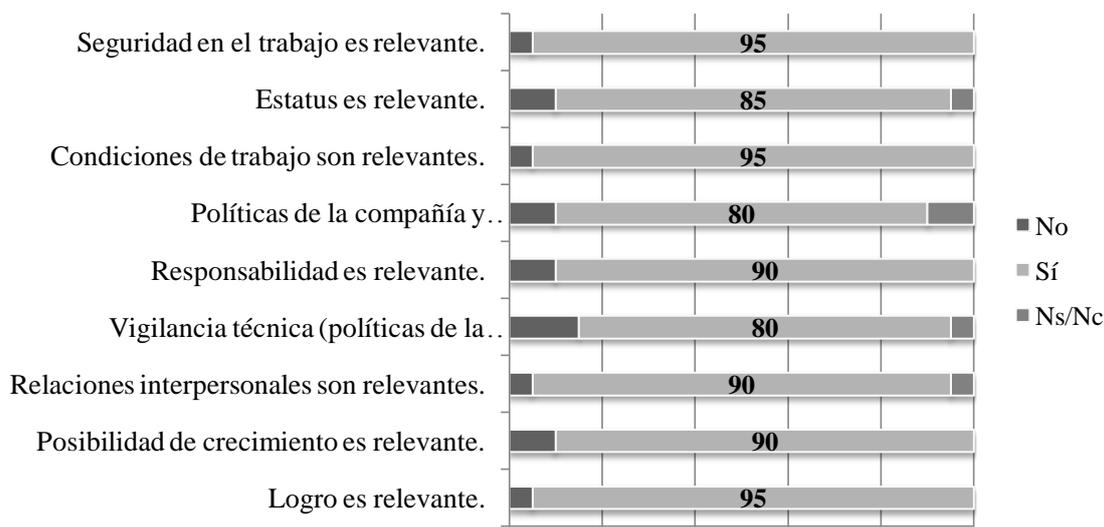
**Tabla T3. Consistencia interna de sub-dimensiones. Valoración de relevancia.**

<b>Criterio</b>	<b>Sub-dimensión</b>	<b>Nº de elementos</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
<b>Relevancia</b>	Satisfacción Laboral	9	,855
	Compromiso Institucional	6	-,809*
	Clima Institucional	10	,776
<b>Susceptibilidad de cambio</b>	Satisfacción Laboral	9	,898
	Compromiso Institucional	6	,793
	Clima Institucional	10	,980

\*el coeficiente con el valor menor de 0 indica que la estructura de los datos no permite la aplicación de procedimiento. Asimismo, hay que resaltar que existen muchos elementos con varianza cero (por el acuerdo total de jueces).

## 5.2. VALORACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN SEGÚN SU RELEVANCIA Y SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO.

Como resultados de valoraciones de expertos, hemos obtenido siguientes datos, que ofrecemos en forma de gráficos (ver Gráficos G1-G6) para su mejor asimilación.



**Gráfico G1. Valoración de expertos sobre la relevancia de ítems que componen la dimensión Satisfacción laboral.**

Los datos nos muestran que en la dimensión *Satisfacción laboral* todos los criterios de evaluación valorados en cuanto a la relevancia son considerados como importantes por el grupo de jueces que los ha analizado (Gráfico G1). No obstante, los mejor valorados son:

- Condiciones de trabajo,
- Logro.
- Seguridad en el trabajo,

Son elementos que han tenido una valoración muy alta, con un 95% de aceptación.

Como criterios de evaluación con una relevancia menor, tenemos:

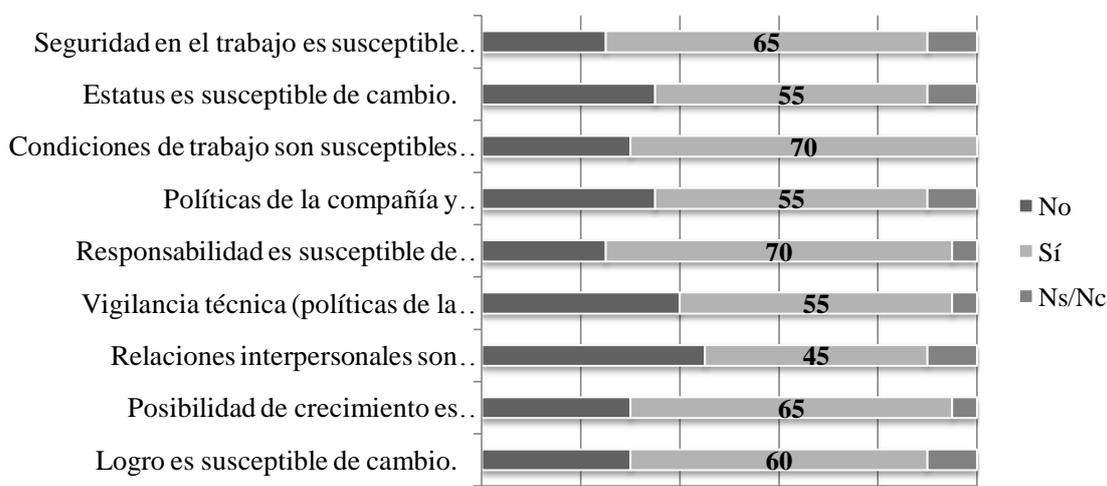
- Responsabilidad,

- Relaciones interpersonales,
- Posibilidad de crecimiento,

Son criterios de evaluación que tienen una relevancia relativamente intermedia en la valoración de la escala.

El criterios de evaluación sobre la vigilancia técnica es peor valorado en cuanto a la aceptación sobre su relevancia, ya que tiene 15% de respuestas negativas y un 5% de respuestas “No sabe/No contesta”.

El criterios de evaluación sobre Políticas de la compañía y de la administración también presenta una valoración relativamente baja en la relevancia para valorar la colegialidad, ya que presenta un 10% de respuestas negativas y un 10% de respuestas “No sabe/No contesta”, puede ser debido a la baja claridad del enunciado, que debemos mejorar en su operativización y definición.



**Gráfico G2. Valoración de expertos sobre la susceptibilidad de cambio de ítems que componen la dimensión Satisfacción laboral.**

En cuanto a la susceptibilidad de cambio de los diferentes criterios de evaluación ofrecidos en el apartado de Satisfacción laboral, las valoraciones son muy homogéneas, aunque en algunos casos con variaciones (Gráfico G2). Los enunciados mejor valorados respecto a la susceptibilidad de cambio, son relativos a la Responsabilidad y Condiciones de trabajo, los dos con un 70% de respondientes valorando como más relevantes en la identificación de la colegialidad entre docentes.

Entre otros ítems la valoración de susceptibilidad de cambio estaría situada de siguiente manera (de mayor a menor valoración):

Con un 65% de respuestas positivas:

1. Seguridad en el trabajo,
2. Posibilidad de crecimiento,

Con un 60% de respuestas positivas:

3. Logro,

Con un 55% de respuestas positivas:

4. Estatus,
5. Políticas de compañía y administración,
6. Vigilancia técnica.

El profesorado consultado considera que el aspecto de Relaciones interpersonales es menos susceptible de cambio, un 55% de respondientes ha aportado una valoración positiva y un 45% negativa.

Por otra parte, en cuanto a la dimensión de *Compromiso Institucional*, la valoración de relevancia de esta dimensión está representada en el Grafico G3.

Podemos observar que los criterios de evaluación de Compromiso Ético y Compromiso Organizacional Normativo son los que más relevancia tienen en la opinión de los encuestados, mostrando unanimidad de acuerdo.

Entre las menos valoradas en cuanto a su relevancia para representar la colegialidad están los siguientes criterios de evaluación:

1. Compromiso organizacional a nivel Afectivo, con un 95% de acuerdo,
2. Compromiso social colectivo, con un 85% de acuerdo,
3. Compromiso social Interno, con un 70% de acuerdo, y
4. Compromiso organizacional Calculado, con un 50% de acuerdo sobre su relevancia.



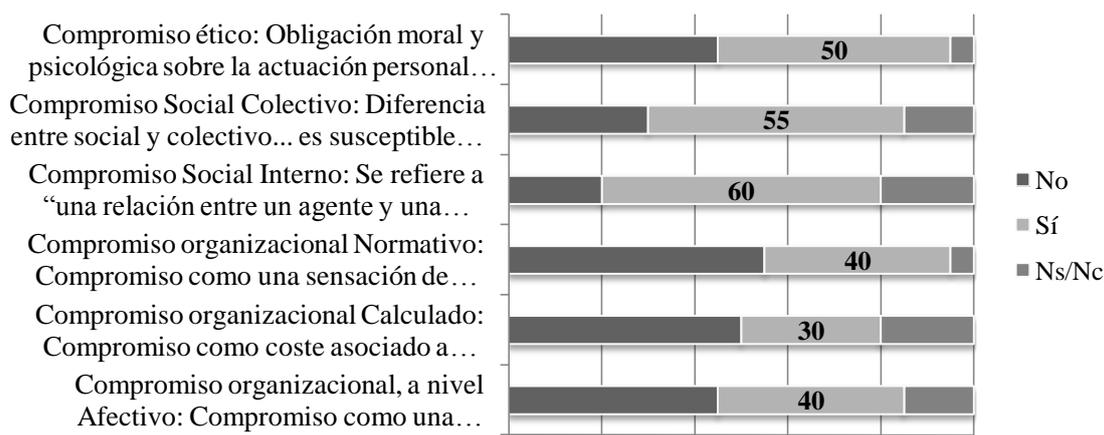
**Gráfico G3. Valoración de expertos sobre la relevancia de ítems que componen la dimensión Compromiso institucional.**

En el Gráfico G4 podemos observar cómo han valorado los expertos la susceptibilidad de cambio de los aspectos que componen la dimensión de Compromiso institucional en cuanto a evaluación de colegialidad docente.

Como el criterio de evaluación mejor valorado, con un 60% de respuestas positivas, se presenta el Compromiso social Interno, después del cual, según su valoración en cuanto a la susceptibilidad de cambio, siguen:

1. Compromiso Social Colectivo, con un 55% de valoraciones positivas,
2. Compromiso Ético, con un 50% de valoraciones positivas,
3. Compromiso Organizacional Normativo y Afectivo, con un 40% de valoraciones positivas cada uno,

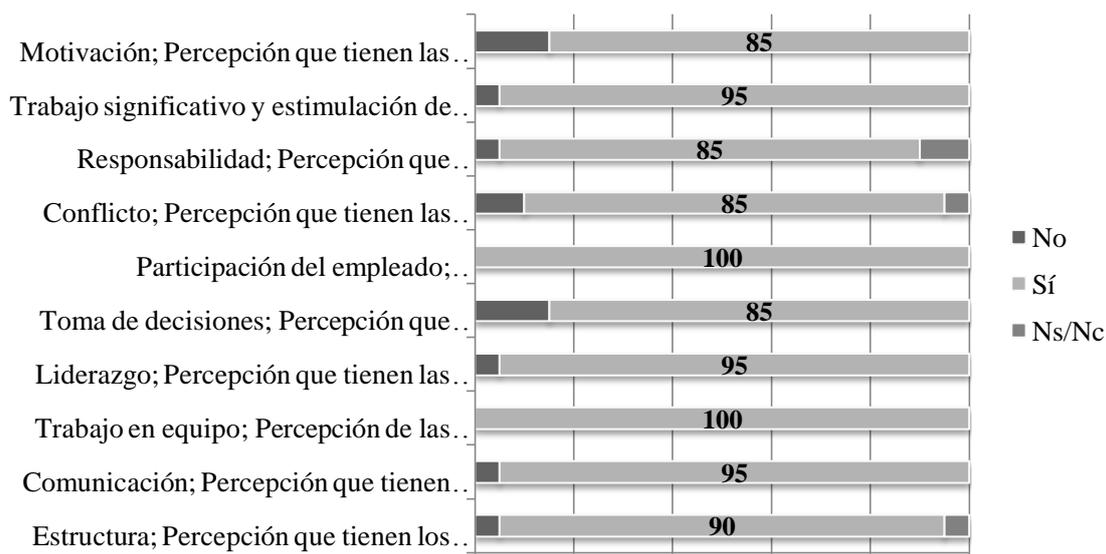
El aspecto referente a Compromiso Organizacional Calculado es el que los encuestados valoran como menos susceptible de cambio, con solo un 30% de respuestas positivas.



**Gráfico G4. Valoración de expertos sobre la susceptibilidad de cambio de ítems que componen la dimensión Compromiso institucional.**

En cuanto a la dimensión *Clima Institucional*, la valoración de los aspectos que lo componen ha sido muy positiva, así se consideran más relevantes los criterios de evaluación (Gráfico G5):

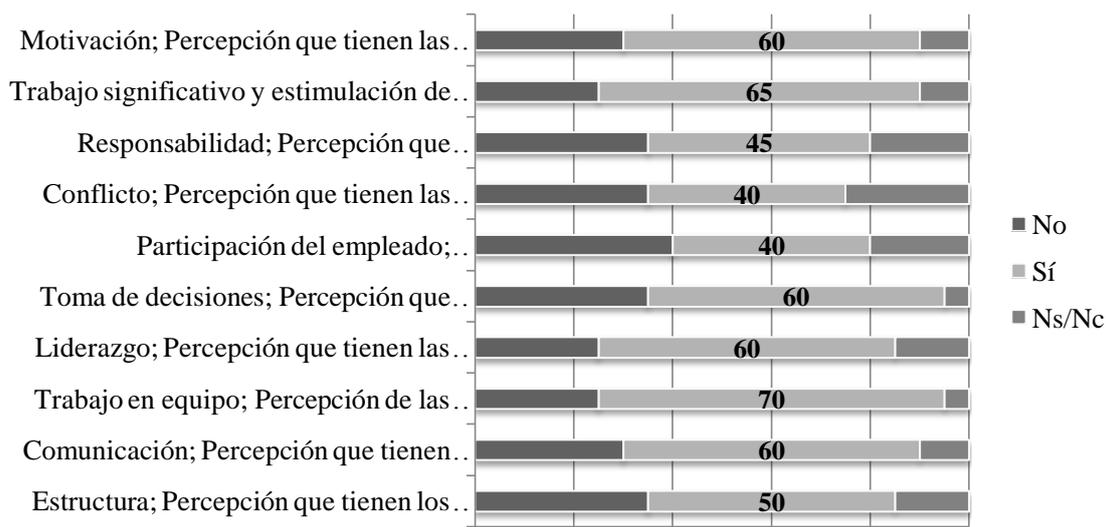
1. Participación del empleado y Trabajo en equipo, con unanimidad en la valoración sobre su relevancia para la colegialidad,
2. Trabajo significativo, Liderazgo, Comunicación, con un 95% de valoraciones positivas sobre su relevancia en el constructo,
3. Estructura, con un 90% de valoraciones positivas,
4. Motivación, Responsabilidad, "Conflicto", Toma de decisiones, con el 85% de valoraciones positivas sobre su relevancia cada uno.



**Gráfico G5. Valoración de expertos sobre la relevancia de ítems que componen la dimensión Clima institucional.**

En cuanto a la susceptibilidad de cambio de la sub-dimensión Clima Institucional, los profesores han valorado que el criterio de evaluación más susceptible de cambio es el Trabajo en equipo, con un 70% de acuerdo, seguido de:

1. Trabajo significativo y estimulación de la creatividad y autonomía personal, con un 65% de acuerdo sobre su susceptibilidad de cambio,
2. Criterios de evaluación como Motivación, Toma de decisiones, Liderazgo, Comunicación, con un 60% de acuerdo en cada uno de ellos,
3. Estructura, con un 50% de acuerdo,
4. Responsabilidad, con un 45% de acuerdo, y
5. “Conflicto” y Participación del empleado, con solamente un 40% de acuerdo sobre su susceptibilidad de cambio.



**Gráfico G6. Valoración de expertos sobre la susceptibilidad de cambio de ítems que componen la dimensión Clima institucional.**

En síntesis, los resultados que hemos obtenido quedan reflejados en los cuadros C5 y C6, de manera que podemos observar de manera más agrupada los criterios de evaluación que han sido valorados como más relevantes (Cuadro C5) o más susceptibles de cambio (Cuadro C6) frente a aquellos menos relevantes y menos susceptibles de cambio.

**Cuadro C6. Valoración de relevancia. Ítems más y menos relevantes.**

Sub-dimensión	Relevancia	
	<i>Mayor</i>	<i>Menor</i>
Satisfacción Laboral	<p>Seguridad en el trabajo. La satisfacción por la seguridad en el trabajo, incluye la estabilidad o inestabilidad en la organización, la continuidad temporal o el apoyo por parte de la institución en la conciliación familiar.</p> <p>Condiciones de trabajo. La satisfacción con las condiciones de trabajo en cuanto a las condiciones físicas, la cantidad de horas o medios disponibles para realizar el trabajo, herramientas y otras características del medio ambiente.</p> <p>Logro. La satisfacción con las posibilidades que percibe la persona para poder resolver los problemas de trabajo con ayuda adecuada por parte de diferentes organismos de la institución (formación, orientación, mediación...)</p>	<p>Vigilancia técnica (políticas de la administración). La satisfacción con la justicia, en la gestión de los conflictos y tensiones, tal como se imparte desde las diferentes instancias administrativas de la organización.</p> <p>Políticas de la compañía y administración. La satisfacción con las políticas de la administración de la institución educativa en relación a la adecuación o inadecuación de la estructura organizacional del sistema educativo.</p>
Compromiso Institucional	<p>Compromiso ético: Obligación moral y psicológica sobre la actuación personal propia y ajena. Incluye elementos tales como: la Equidad, la Honestidad, el Diálogo, la Solidaridad, el Respeto, el sentido de Pertenencia, y la Responsabilidad</p> <p>Compromiso organizacional (Comprender, asumir, adoptar y defender los fines, valores y retos de la institución en el trabajo diario) de carácter Normativo: Compromiso como una sensación de obligación hacia la organización.</p>	<p>Compromiso institucional del tipo Calculado: Compromiso como coste asociado a dejar la organización.</p>
Clima Institucional	<p>Como elemento subjetivo: Participación del empleado; Percepción que tienen los individuos acerca del grado en que participa y se involucra en las actividades e interacciones de su grupo de trabajo.</p> <p>Como elemento objetivo: Trabajo en equipo; Percepción de las personas sobre las relaciones que los individuos establecen dentro de la institución en los grupos de trabajo, ya sean formales o informales y que determinan el grado de comunicación, competencia, integración y confianza dentro de su grupo y en relación con otros grupos, para el logro de los objetivos de la institución.</p>	<p>Como elemento subjetivo: Responsabilidad; Percepción que tienen las personas de la autodirección que existe entre el personal de la institución, así como del grado en que se preocupan por su actividad y se entregan a ella.</p> <p>Como elemento objetivo: Toma de decisiones; Percepción que tienen los individuos de la forma en que se toman las decisiones y si éstas se toman en donde radican los puestos de decisión. Se evalúa la información de la organización, así como el papel de los empleados en este proceso.</p>

**Cuadro C6. Susceptibilidad de cambio. Ítems más y menos susceptibles de cambio.**

Sub-dimensión	<i>Susceptibilidad de cambio</i>	
	<i>Mayor</i>	<i>Menor</i>
Satisfacción Laboral	<p>Condiciones de trabajo. La satisfacción con las condiciones de trabajo en cuanto a las condiciones físicas, la cantidad de horas o medios disponibles para realizar el trabajo, herramientas y otras características del medio ambiente.</p> <p>Responsabilidad. La satisfacción en la distribución de la responsabilidad en su trabajo, para el trabajo de otros docentes, o para prácticas de innovación.</p>	<p>Relaciones interpersonales. La satisfacción con la disposición por parte de diferentes elementos de la institución para propiciar las relaciones interpersonales entre los docentes, con la dirección, con la administración, y con los alumnos y sus familias.</p>
Compromiso Institucional	<p>Compromiso Social Interno, “una relación entre un agente y una acción”. El agente quiere hacer una acción determinada con un objetivo determinado. La forma de capturar como persistente es establecer que la intención sólo se abandonará cuando el agente crea que el objetivo se ha alcanzado, o es imposible de alcanzar, o que ya no está motivado.</p>	<p>Compromiso institucional del tipo Calculado: Compromiso como coste asociado a dejar la organización.</p>
Clima Institucional	<p>Como elemento objetivo: Trabajo en equipo; Percepción de las personas sobre las relaciones que los individuos establecen dentro de la institución en los grupos de trabajo, ya sean formales o informales y que determinan el grado de comunicación, competencia, integración y confianza dentro de su grupo y en relación con otros grupos, para el logro de los objetivos de la institución.</p>	<p>Elementos subjetivos: Participación del empleado; Percepción que tienen los individuos acerca del grado en que participa y se involucra en las actividades e interacciones de su grupo de trabajo. Conflicto, percepción que tienen las personas respecto a la posibilidad de que la dirección de la institución trate de que ellos manifiesten diferencias en la opinión en ciertos aspectos del trabajo y del grado en el cual en el ambiente de trabajo se solucionen las diferencias de opinión.</p>

## CONCLUSIONES.

Después de la valoración realizada por los jueces, hemos obtenido las siguientes conclusiones.

Para la evaluación de la colegialidad entre los docentes, los aspectos de la cultura escolar, en las que más se manifiesta, fueron señalados los siguientes:

- Seguridad en el trabajo percibida por cada uno de los miembros,
- Condiciones de trabajo percibidas,
- Satisfacción con el logro, como resolución de problemas que pueden surgir en la práctica profesional, ayuda y orientación,
- La obligación moral y psicológica sobre la actuación propia y ajena,
- La obligación hacia la organización como ética de valores asumidos,
- Participación y trabajo en equipo,

Los aspectos, en los que han considerado que la colegialidad docente se manifiesta en menor medida, son:

- Políticas de la administración y de la institución,
- El coste asociado a dejar la institución, compromiso calculado,
- Capacidad de autogestión y la toma de decisiones.

Como aspectos más susceptibles de cambio fueron manifestados:

- La satisfacción con las condiciones de trabajo y la distribución de la responsabilidad,
- Compromiso institucional interno, como relación entre las personas y objetivo común institucional,
- Trabajo en equipo.

Como aspectos menos susceptibles de cambio fueron manifestados:

- Relaciones interpersonales en el plano de satisfacción con la disposición por parte de diferentes agentes para propiciar las relaciones interpersonales,

- Compromiso institucional calculado,
- Participación de empleado.

Se pueden observar algunos puntos que llaman la atención en las valoraciones de los jueces. Así, vemos que *el trabajo en equipo* está señalado como más relevante para el constructo y también como más susceptible de cambio. Por lo tanto, ya vemos una vía de acción para poder modificar esta característica en los equipos docentes.

Otro ítem, *el coste asociado a dejar la institución*, está señalado como menos relevante y menos susceptible de cambio, esto puede señalar que la decisión sobre los pasos vitales en la profesión cada uno toma según sus prioridades, e intentar influir en ellas sería muy complicado.

Estos dos apuntes pueden ayudar en un futuro para diseñar acciones en modificación de la característica Colegialidad Docente en los centros escolares, a la vez que ayudar en la construcción de un instrumento más preciso de evaluación de esta dimensión en el ámbito escolar.

Según las valoraciones que hemos obtenido y el análisis de concordancia inter-jueces de las dimensiones, el instrumento diseñado previamente puede entenderse que presenta algunas garantías de validación de constructo, señalando además los aspectos en los que hay que detenerse con más atención para evaluar la colegialidad entre los docentes.

No obstante, se identifican algunos criterios de evaluación en los que sería aconsejable revisar su formulación, fundamentalmente porque son elementos a partir de los cuáles se deben diseñar posteriormente los ítems, y debe asegurarse la mejor traducción del constructo a nivel de medida.

En términos generales, podemos pensar que a partir de las valoraciones emitidas nos situamos en la definición de un constructo de colegialidad que representa las concepciones de diferentes autores (López, 2005; San Fabián, 2010), que señalan que la colegialidad no nace de elementos formales, sino de un principio de asumir los valores de la institución como propios y las metas educativas compartidas. Asimismo, se afirma la idea de Calatayud (2009) de que el proceso de interacción de los diferentes elementos

de las culturas escolares hace posible instaurar el ambiente más propicio a la colaboración y el trabajo más coordinado entre los docentes.

Al realizar el estudio, hemos podido constatar que es preciso establecer líneas previas de revisión de los resultados obtenidos, realizando sesiones de análisis de jueces, variando las tipologías de los mismos. La finalidad en este caso es profundizar en la determinación y especificación de los criterios de evaluación y poder disponer de un marco más concreto de definición posterior de ítems. Asimismo, ello redundará en una mayor posibilidad de generalización de resultados, en cuanto a la definición del constructo origen de la Escala.

Un elemento adicional a tener en cuenta es el relativo a la escala de valoración que se ha utilizado en el cuestionario destinado a juicio. La escala utilizada ha sido de carácter dicotómico, por lo que es necesario establecer prioridades de relevancia y susceptibilidad de cambio, basándonos en una escala de valoración que favorezca una mayor variabilidad. Por ello, en las sucesivas revisiones de juicio introduciremos como escala de valoración una Lickert de 10 puntos. Ello mejorará, sin duda, la diferenciación entre los diversos criterios de evaluación evaluados por los jueces.

Esta tarea se enmarcará en la continuidad de desarrollo de la línea de investigación descrita en la Introducción a este trabajo para la Tesis Doctoral.

## BIBLIOGRAFÍA.

---

- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. Horsori.
- Arias, F. (1991). *Administración de recursos humanos*. México: Trillas.
- Armengol (2003). Valoración de la cultura preponderante en los nuevos modelos de escolarización”. En M. Lorenzo Delgado (coord.), *Las nuevas formas de escolarización*. Barcelona: Escuela Española.
- Armengol, C. (Coord.)(2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis
- Bates, R. (1992). Leadership and school culture. En GID (comps.). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Kronos.
- Beare, H., Caldwell, B.J. y Millikan, R.H. (1992). *¿Cómo conseguir centros de calidad? Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- Beltran, F. (2010). *Organización de instituciones socioeducativas: imposibilidad y desórdenes*. Valencia: Universitat de València, Reproexpress.
- Betanzos, N. y Paz, F. (2007). Análisis psicométrico del compromiso organizacional como variable actitudinal. *Anales de psicología*, 23(2), 207-215.
- Blanco García, N. (1996). Dilemas del presente, retos para el futuro. Prólogo a la edición española de "Profesorado, cultura y postmodernidad". En A. Hargreaves, *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, (pp. 11-17). Madrid. Morata.
- Bohrnstedt, G. (1976). *Evaluación de la confiabilidad y validez en la medición de actitudes*. México: Trillas.
- Bolívar, A. (1993a). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (noviembre), 68-72.
- Calatayud, M. (2009). *Entresijos de los centros escolares. Desvelarlos para mejorarlos*. Ajibe: Málaga.
- Campbell, T. y Southworth, G. (1990). Rethinking collegiality: Teachers'views. *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, Boston.

- Cetina Canto, Th., Aguilar, C., y Flores, M. (2011). Satisfacción laboral: una propuesta para su medición. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(1), 41- 53.
- Coronel, J.M. (1996). Condiciones organizativas y cultura profesional: Algunas líneas de investigación. En M. Zabalza (coord.), *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validation argument. En H. Wainer y H. Brown (Eds.), *Test validity* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- De Echave, A., Sánchez, M., Serón, F., Vera, M., Odetti, H., Stopello, M, y Montiel, G. (2009). Proyecto ESAR. Trabajo colaborativo en red para la formación del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, pp. 2545-2549.
- De Miguel M. (1989). Diseños de investigación sobre organizaciones educativas. Evaluación del cambio institucional. *Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*. Alicante, 305-330.
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE*, 2(2), 43-68.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). What's worth fightin for in your school? Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation [ed. española: ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997. También publicado como *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/ Secretaría de Educación Pública de México, 1999.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón (Sevilla): M.C.E.P.
- García Ramos, J., Congosto, E., (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En t. González Ramírez (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Aljibe: Málaga.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. Belmont, CA. Estados Unidos: Wadsworth Publishing Company.
- González-Such, J., Sánchez-Delgado, P. y Jornet, J. (2011, Septiembre). Estudio de validación por jueces de una escala para medir la competencia de compromiso en universitarios. Comunicación presentada en el *XV Congreso Nacional y I*

*Internacional de Modelos de Investigación Educativa “Investigación y Educación en un mundo en red”*. Madrid, UNED.

González, M<sup>a</sup> T. (coord.)(2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Prentice.

González-Montesinos, M., Moreno, H., y Santiago, V. (2007, Noviembre). La percepción del ambiente académico en el nivel superior: Proceso de adaptación de un instrumento diagnóstico. Trabajo presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Yucatán.

Grajales T. (2000). *Manual de la Escala Grado de Compromiso de los Empleados en Instituciones Universitarias ASD*. Disponible en: <http://tgrajales.net/compinstit.pdf>

Grajales, T y Araya, E. (2009). *Manual de satisfacción en el trabajo*. Disponible en <http://tgrajales.net/satisftrab-a.pdf>

Gronlund, N. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. N.Y: Macmillan.

Guillén, C. y Guil, R. (2000). *Psicología del Trabajo para Relaciones Laborales*. España: McGraw-Hill.

Hargreaves (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito, en A. Hargreaves (2003), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires: Amorrortu.

Hellriegel, D., Slocum, J. y Woodman, R. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: International Thomson Editores.

Hernández-Jiménez, M. (1989). *Clima organizacional. Un método para su estudio aplicado en una institución educativa*. Tesis doctoral. México: Centro interdisciplinario de Investigación y Docencia de Educación Tecnológica.

Ibarra, J. (2003). La universidad necesaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5 (1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-ibarra.html>

Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Ed. Graó.

- Jaik, A., Tena, J., y Villanueva, R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Revista electrónica diálogos educativos*, 19, 119-130. Disponible on-line en: [http://www.umce.cl/~dialogos/n19\\_2010/Jaik.pdf](http://www.umce.cl/~dialogos/n19_2010/Jaik.pdf)
- Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 1-20.
- Jornet, J.M. (2009): Algunas reflexiones respecto a la clasificación de las ciencias de la educación. En J. Jornet y Y. Leyva-Barajas, *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa*. México: INITE.
- Jornet, J.M. (1989). *Proyecto docente para el acceso a Profesores Titulares de Universidad. Perfil: Medición y Evaluación Educativas*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J.(2010, Septiembre). La dimensión educativa de la Cohesión Social. Algunas reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia (RIIED). Valencia: Universitat de València.
- Kerlinger, F. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Mexico: Nueva editorial Interamericana. (Traducción del original de 1979: Behavioral research: a conceptual approach.) New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. N.Y.: Academic Press.
- Lewis, D. (1996). The organizational culture saga-from OD to TQM: a critical review of the literature. Part I – concepts and early trends. *Leadership & Organization Development Journal*, 17 (1), 12-19.
- Little, J.W. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.
- Little, J.W. (1990b) Teachers as Colleagues. En A. Lieberman, (Ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (pp.165 -193). London: Falmer Press.
- López, A. (2003). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Regulaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, disponible on-line en: <http://www.tesisenred.net/TDX-0803105-095159>
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Altopiedi, M., y Lavié, J. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del Sistema Organizativo*. Madrid: Síntesis.

- Loudon, D.L. y Della-Bitta, A.J. (1995). *Comportamiento del consumidor. Conceptos y Aplicaciones*. México: Mc Graw Hill.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, XXVII(122), 98-130.
- Mowday, R.T., Porter, L.W. y Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages. The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. California: Academic Press.
- Padron, J. (1997). *La colaboración como forma de trabajo del profesorado en los centros de Educación Primaria en Tenerife (un estudio de las relaciones de trabajo del profesorado y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula)*. Tesis doctoral. Disponible en: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs184.pdf>
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations – I. *Administrative Science Quarterly*, 1 (1).
- Pérez Gómez (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Pujades, C. y Durand, J. (2002). El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades. *Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis*, 1-2, 57-68.
- Ramos Santana, G. (2007). *Instrumentos y Técnicas Evaluativas. Manual de la asignatura*. UVEG. Valencia.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. Columbia. TeachersCollegePress.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J.M. y Backhoff, E. (2006). Acerca de la validez de los exámenes de calidad y el logro educativos (EXCALE). Cuadernos de investigación, 20. México, México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Disponible en [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos\\_investigacion/veinte/Partes/validez01.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos_investigacion/veinte/Partes/validez01.pdf)
- San Fabian, J. (2010). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. MEC, *Revista de Participación Educativa*, 3, 6-11.
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- Smyth, J. (1999). Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de “trabajo de los docentes”. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Torres Santomé, J. (2001) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Vázquez, R., y Guadarrama, J. (2001). El clima organizacional en una institución tecnológica de educación superior. *Revista Tiempo de Educar*, 3(5), 105-131.
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-ciencia social*, 5, 27-45.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación Social*. Barcelona: PPU.
- Wallin McLaughlin, M y Mei-Ling Yee, S. (1988). School as a place to have a career. En A. Liberman, (ed.). *Building a professional culture in schools* (pp. 23-44). N.Y.: Teachers College Press
- Weber, M. (1997). *Economía y sociedad*. Colombia: FCE, Fondo de cultura económica.
- Wiersma, W. (1986). *Research Methods in Education: An introduction(4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Williams, A., Prestage, S. and Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27, 253-267.



**ANEXOS.**

---

## ANEXO 1. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN PARA EXPERTOS.

---

Introducción.

Estimados compañeros, solicitamos vuestra colaboración para un proyecto de innovación que está dirigido a desarrollar un instrumento que nos permita evaluar la Colegialidad Docente en profesorado de Educación Primaria y Secundaria.

En este momento estamos en la fase de definición de los criterios de evaluación. Entonces *¿Qué tenemos que asegurar en esta fase?*

Hemos realizado una definición que nos sirve como referencia acerca de lo que entendemos teóricamente como Colegialidad Docente.

Como sabéis, podría de definirse de diferentes formas. No se trata aquí de valorar si estáis o no de acuerdo con esta definición, sino de tomarla como referencia nada más.

Para que podamos evaluarla bien hemos de asegurar que los criterios de evaluación en los que nos basaremos para desarrollar los instrumentos (pruebas, escalas, etc.) sean relevantes según esta definición.

Por esto, te solicitamos que, fijándote en la definición que te daremos posteriormente de Colegialidad Docente, valores si los criterios que te planteamos son relevantes (más o menos importantes) para valorar esta definición de Colegialidad.

Por otra parte, en la encuesta verás que hay una característica que le llamamos susceptibilidad de cambio. Como susceptibilidad de cambio entendemos aquellos aspectos que son modificables como efecto de la experiencia docente, por el contexto en que se trabaje, etc..., es decir, si pueden llegar a identificarse factores que afecten a su modificación.

En síntesis:

*¿Cuál es la definición de referencia?* Colegialidad Docente hace alusión a los términos de pertenencia a un grupo como colegio o corporación, es el término que a su vez significa “la unión entre sus miembros para poder así construir la jerarquía de la toma de decisiones desde una gestión que tiene en cuenta a todos los miembros de esa comunidad (colegio) que la compone.” Hablar de colegialidad supone la implicación del profesorado trabajando juntos en la escuela en la que la cultura es colaboradora, y donde las opiniones sobre los objetivos educativos y la conducta social y moral se comparten.

Identificamos tres sub-dimensiones: Satisfacción Laboral, Compromiso Institucional y Clima Académico.

Es conveniente que, conocida la definición de Colegialidad que aquí aportamos, las valoraciones de relevancia y susceptibilidad de cambio de las que posteriormente hablamos, se realicen fijándose en la definición particular de cada sub-dimensión.

*¿Qué es relevancia?* Se ha de valorar si el criterio de evaluación que se propone es muy importante o no para observar las sub-dimensiones que definimos en la Colegialidad docente tal y como la hemos definido.

*¿Qué es susceptible de cambio?* Se ha de valorar si se trata de un criterio de evaluación que se refiere a un aspecto de la Colegialidad Docente que es modificable en función de la experiencia o el contexto laboral.

El enlace para acceder a la encuesta es el siguiente:

www.\_\_\_\_\_

*Muchas gracias por tu colaboración. Te rogamos nos envíes la encuesta lo antes posible.*

*Atentamente:*

*Margarita Bakieva*

#### **Sub-dimensión 0. DATOS PERSONALES**

1. Edad;
2. Sexo;
3. Titulación académica;
4. Años de docencia;
5. Años de docencia en el último centro;
6. Número de centros en los que ha ejercido la docencia;

## **Sub-dimensión 1: SATISFACCIÓN LABORAL**

*Como percepción de lo que el sujeto “recibe” en esta institución.*

Cetina Canto, Th. Y otros (2011)

Definición: satisfacción laboral es “*una actitud que depende del grado de coincidencia entre lo que una persona quiere y busca en su trabajo y lo que le reporta*” (Guillén y Guil, 2000), esto es, a mayor distancia entre lo deseado y lo encontrado, menor es la satisfacción. Es la valoración de la actitud por parte de la institución que está percibida por las personas que la componen, intenta acercarse a la posibilidad de evaluación de la satisfacción laboral y lleva a identificar no sólo el grado de satisfacción, sino también el grado de importancia que le atribuyen los trabajadores a sus diferentes dimensiones o componentes.

*Logro.* La satisfacción con las posibilidades que percibe la persona para poder resolver los problemas de trabajo con ayuda adecuada por parte de diferentes organismos de la institución (formación, orientación, mediación...)

*Posibilidad de crecimiento.* La satisfacción con las posibilidades existentes de poder cambiar la situación actual dentro de la organización (promoción o mejora laboral), al igual que las posibilidades de mejorar en sus propias habilidades o en la profesión docente.

*Relaciones interpersonales.* La satisfacción con la disposición por parte de diferentes elementos de la institución para propiciar las relaciones interpersonales entre los docentes, con la dirección, con la administración, y con los alumnos y sus familias.

*Vigilancia técnica (políticas de la administración).* La satisfacción con la justicia, en la gestión de los conflictos y tensiones, tal como se imparte desde las diferentes instancias administrativas de la organización.

*Responsabilidad.* La satisfacción en la distribución de la responsabilidad en su trabajo, para el trabajo de otros docentes, o para prácticas de innovación.

*Políticas de la compañía y administración.* La satisfacción con las políticas de la administración de la institución educativa en relación a la adecuación o inadecuación de la estructura organizacional del sistema educativo.

*Condiciones de trabajo.* La satisfacción con las condiciones de trabajo en cuanto a

las condiciones físicas, la cantidad de horas o medios disponibles para realizar el trabajo, herramientas y otras características del medio ambiente.

*Estatus.* La satisfacción con el estatus social y los sentimientos acerca del trabajo docente, el reconocimiento social de la labor docente.

*Seguridad en el trabajo.* La satisfacción por la seguridad en el trabajo, incluye la estabilidad o inestabilidad en la organización, la continuidad temporal o el apoyo por parte de la institución en la conciliación familiar.

### **Sub-dimensión 2: COMPROMISO INSTITUCIONAL**

*Percepción de lo que el sujeto está “dispuesto a aportar” a la institución.*

González Such, J. y otros (2011): *Compromiso* es una obligación contraída por la persona con respecto a distintos aspectos de su entorno vital. Esta obligación se asume como un deber moral o psicológico. Suele estar vinculado a la motivación. *Aquí evaluamos la actitud por parte de las personas que componen la organización para poder aportar algo beneficioso a ésta.*

*Compromiso organizacional (general): Comprender, asumir, adoptar y defender los fines, valores y retos de la institución en el trabajo diario.*

Compromiso organizacional, a nivel *Afectivo*: Compromiso como una relación afectiva hacia la organización.

Compromiso organizacional *Calculado*: Compromiso como coste asociado a dejar la organización.

Compromiso organizacional *Normativo*: Compromiso como una sensación de obligación hacia la organización.

Compromiso Social: Aceptación y adopción de los fines, valores y retos de la sociedad.

Compromiso Social *Interno*: Se refiere a “una relación entre un agente y una acción”. El agente quiere hacer una acción determinada con un objetivo determinado. La forma de capturar como persistente es establecer que la intención sólo se abandonará cuando el agente crea que el objetivo se ha alcanzado, o es imposible de alcanzar, o que

ya no está motivado.

Compromiso Social *Colectivo*: Diferencia entre social y colectivo. Social designa un agente formado por muchos agentes individuales (un grupo o un equipo) y denota la idea de compromisos recíprocos dentro de un equipo de agentes. Social no es sinónimo de colectivo. “El compromiso de un agente con otro”. Expresa la relación entre al menos dos agentes.

Compromiso ético: Obligación moral y psicológica sobre la actuación personal propia y ajena. Incluye elementos tales como: la *Equidad*, la *Honestidad*, el *Diálogo*, la *Solidaridad*, el *Respeto*, el sentido de *Pertenencia*, y la *Responsabilidad*.

### **Sub-dimensión 3: CLIMA ACADEMICO**

*Como percepción exterior de lo que se vive en la institución.*

Vázquez, R., Guadarrama, J. (2001)

El *clima institucional* es “un conjunto de actividades e interacciones que se reflejan en el ambiente de trabajo, como resultado de la percepción que tienen los individuos de los elementos objetivos y subjetivos de la organización para la cual trabaja, en términos de estructura, trabajo en equipo, liderazgo, toma de decisiones y comunicación, sobre la motivación, la participación, la responsabilidad, el trabajo significativo y desafiante, y el conflicto” (Hernández, 1989: 22).

Elementos objetivos:

*Estructura*; Percepción que tienen los individuos acerca de las tareas que realizan, de la manera en que está diseñado el contenido y estructura de los puestos, si conocen las tareas, si éstas les satisfacen, si les permiten usar sus habilidades, así como la percepción que tienen acerca de los reglamentos, procedimientos, normal, políticas, etc., que enmarcan su trabajo.

*Comunicación*; Percepción que tienen las personas acerca de los canales de información que tiene la institución y de la forma en que fluye en los diferentes niveles jerárquicos, así como de la facilidad que tienen de hacer que se escuchen sus quejas en la dirección.

*Trabajo en equipo*; Percepción de las personas sobre las relaciones que los individuos establecen dentro de la institución en los grupos de trabajo, ya sean formales

o informales y que determinan el grado de comunicación, competencia, integración y confianza dentro de su grupo y en relación con otros grupos, para el logro de los objetivos de la institución.

*Liderazgo*; Percepción que tienen las personas con respecto al estilo de liderazgo de su jefe inmediato, la forma en que estimula al grupo para el logro profesional de cada una de las personas, la forma en que se manejan las diferentes situaciones para alcanzar las metas grupales.

*Toma de decisiones*; Percepción que tienen los individuos de la forma en que se toman las decisiones y si éstas se toman en donde radican los puestos de decisión. Se evalúa la información de la organización, así como el papel de los empleados en este proceso.

Elementos subjetivos:

*Participación del empleado*; Percepción que tienen los individuos acerca del grado en que participa y se involucra en las actividades e interacciones de su grupo de trabajo.

*Conflicto*; Percepción que tienen las personas respecto a la posibilidad de que la dirección de la institución trate de que ellos manifiesten diferencias en la opinión en ciertos aspectos del trabajo y del grado en el cual en el ambiente de trabajo se solucionen las diferencias de opinión.

*Responsabilidad*; Percepción que tienen las personas de la autodirección que existe entre el personal de la institución, así como del grado en que se preocupan por su actividad y se entregan a ella.

*Trabajo significativo y estimulación de la creatividad y/o la autonomía personal*; Percepción que tienen las personas acerca del grado en que la asignación de tareas y actividades permite desarrollar la creatividad e innovación; y si incluyen cierto grado de desafío para su realización;

*Motivación*; Percepción que tienen las personas acerca de los incentivos que se propician en la institución para motivar a los empleados y responder a sus necesidades.

## ANEXO 2. SÍNTESIS DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO M-AVACO.

**Tabla A1. Síntesis de actividad del proyecto M-AVACO**

<b>Síntesis de actividades del Proyecto M-AVACO</b>			
	Primer año	Segundo año	Tercer año
<b>Organización</b>	<b>Tareas</b>	5. Revisión Empírica: Pilotaje de Instrumentos	9. Diseño de modelos de informe
<b>Estructuración de tareas de la Red</b>	1. Definición del Modelo <b>M-AVACO</b>	6. Escalación Mediante <b>TRI</b>	-Formato de Informe por audiencia
Diseño Web del Proyecto	2. Grupos focales para definición del Modelo.	7. Diseño definitivo de Instrumentos tipo	-Tipo de información requerida por audiencia -Recursos de comunicación (numéricos, gráficos y textuales) más adecuados a cada audiencia
Adaptación del espacio detrabajo cooperativo	3. Especificación métrica del modelo: Análisis de Variables, Indicadores e Instrumentos del catálogo <b>AVACO</b>	8. Extracción de datos para el análisis del modelo : • Aplicación • Creación de base de datos • Verificación • Análisis • Interpretación • Validación del modelo	10. Validación de los modelos de informe mediante comités) <b>11. Difusión de resultados del Proyecto M-AVACO</b>

Los objetivos del proyecto MAVACO se podrían especificarse brevemente como siguientes:

1. Diseñar un modelo de análisis de evaluaciones de sistemas educativos basado en la Utilidad de la información para las diversas audiencias afectadas (administradores, gestores, profesores, familias...).
2. Optimizar las mediciones de variables de entrada, proceso y contexto diseñadas en la investigación previa para dar respuesta al modelo.
3. Analizar, desde un punto de vista confirmatorio, la capacidad explicativa del modelo.
4. Diseñar modelos de informe diversificados por audiencia para la comunicación de resultados que maximicen la utilidad de la información aportada.

**ANEXO 3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL AULA EN UNA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROMOTORA DE LA CS (Jornet, 2010).**

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones de evaluación	Fuentes de información		
		Alumnos	Profesorado	Familias
<b>Bienestar social (para todos)</b>	Clima social y de aprendizaje en el aula	x	x	
	Gestión social del aula	x	x	
	Gestión de conflictos en el aula	x	x	
<b>Sostenibilidad (a lo largo de la vida)</b>	Competencias académicas (cognitivas)	x		
	Competencia de “aprender a aprender”	x	x	
	Resiliencia	x	x	
	Valor social de la educación	x	x	x
	Competencia y desarrollo emocional	x	x	x
	Competencias cívicas	x		x
<b>Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)</b>	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)	x	x	
	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)	x	x	
<b>Integración de la diversidad (personal y social)</b>	Colegialidad docente	x	x	x
	Respeto, dignidad y reconocimiento	x	x	x
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/ social	x	x	x
<b>Participación (social)</b>	Colaboración Familia- Profesorado-Escuela		x	x
	Estilos educativos familiares	x	x	x
	Estilos educativos docentes	x	x	
	Sentido de pertenencia discente	x		
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)	x		

**ANEXO 4. TABLAS DE ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LAS SUB-ESCALAS.**

---

**Sub-dimensión Satisfacción laboral.**

---

**Tabla A2.**  
**Satisfacción laboral. Escala.**

<b>Escala: Satisfacción laboral.*</b>	
1.	Logro.
2.	Posibilidad de crecimiento.
3.	Relaciones interpersonales.
4.	Vigilancia técnica (políticas de la administración).
5.	Responsabilidad.
6.	Políticas de la compañía y administración.
7.	Condiciones de trabajo.
8.	Estatus.
9.	Seguridad en el trabajo.

\*La escala tiene elementos con varianza cero.

**Sub-dimensión Satisfacción laboral. Acuerdo sobre la relevancia.**

**Tabla A3.**  
**Satisfacción laboral. Alpha de Cronbach.**

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
,855	9

**Tabla A4.**  
**Satisfacción laboral. Estadísticos total-elemento.**

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Logro es relevante.	7,27	2,495	,747	,824
Posibilidad de crecimiento es relevante.	7,27	2,495	,747	,824
Relaciones interpersonales son relevantes.	7,27	2,495	,747	,824
Vigilancia técnica (políticas de la administración) es relevante.	7,33	2,238	,769	,817
Responsabilidad es relevante.	7,33	2,238	,769	,817
Políticas de la compañía y administración son relevantes.	7,33	2,238	,769	,817
Condiciones de trabajo son relevantes.	7,27	2,924	,205	,871
Estatus es relevante.	7,33	2,667	,331	,869
Seguridad en el trabajo es relevante.	7,20	3,171	,000	,868

**Tabla A5.**

**Satisfacción laboral. Coeficiente de correlación intraclase.**

<b>Coeficiente de correlación intraclase</b>							
	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	,395(b)	,215	,648	6,884	14	112	,000
Medidas promedio	,855(c)	,712	,943	6,884	14	112	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

---

**Sub-dimensión Satisfacción laboral. Acuerdo sobre susceptibilidad de cambio.**

---

**Tabla A6.**  
**Satisfacción laboral. Alfa de Cronbach.**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,898	9

**Tabla A7.**  
**Satisfacción laboral. Estadísticos total-elemento.**

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Logro es susceptible de cambio.	5,29	8,527	,626	,890
Posibilidad de crecimiento es susceptible de cambio.	5,36	9,170	,347	,911
Relaciones interpersonales son susceptibles de cambio.	5,43	8,110	,714	,883
Vigilancia técnica (políticas de la administración) es susceptible de cambio.	5,43	8,264	,655	,888
Responsabilidad es susceptible de cambio.	5,21	8,181	,862	,873
Políticas de la compañía y administración son susceptibles de cambio.	5,36	8,093	,750	,880
Condiciones de trabajo son susceptibles de cambio.	5,29	8,374	,689	,885
Estatus es susceptible de cambio.	5,36	8,247	,689	,885
Seguridad en el trabajo es susceptible de cambio.	5,29	8,374	,689	,885

**Tabla A8.**

**Satisfacción laboral. Coeficiente de correlación intraclase.**

<b>Coeficiente de correlación intraclase</b>							
	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	,495(b)	,299	,737	9,814	13	104	,000
Medidas promedio	,898(c)	,793	,962	9,814	13	104	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

---

**Sub-dimensión Compromiso institucional.**

---

**Tabla A9.**  
**Compromiso institucional. Escala.**

<b>Escala: Compromiso institucional*</b>	
Compromiso organizacional (general)	
	- Compromiso organizacional, a nivel <i>Afectivo</i> .
	- Compromiso organizacional <i>Calculado</i> .
	- Compromiso organizacional <i>Normativo</i> .
Compromiso Social	
	- Compromiso Social <i>Interno</i> .
	- Compromiso Social <i>Colectivo</i> .
Compromiso ético	

\*La escala tiene elementos con varianza cero

---

**Sub-dimensión Compromiso institucional. Acuerdo sobre la relevancia.**

---

**Tabla A10.**  
**Compromiso institucional. Alpha de Cronbach.**

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach(a)	N de elementos
-,809	6

a El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

---

**Tabla A11.**  
**Compromiso institucional. Estadísticos total-elemento.**

<b>Estadísticos total-elemento</b>				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Compromiso organizacional, a nivel Afectivo es relevante.	4,19	,296	,092	-1,197(a)
Compromiso organizacional Calculado es relevante.	4,56	,263	-,270	-,556(a)
Compromiso organizacional Normativo es relevante.	4,13	,383	,000	-,842(a)
Compromiso Social Interno es relevante.	4,38	,383	-,361	-,190(a)
Compromiso Social Colectivo es relevante.	4,25	,467	-,429	-,156(a)
Compromiso ético es relevante.	4,13	,383	,000	-,842(a)

a El valor es negativo debido a una covarianza promedio entre los elementos negativa, lo cual viola los supuestos del modelo de fiabilidad. Puede que desee comprobar las codificaciones de los elementos.

---

**Tabla A12.**

**Compromiso institucional. Coeficiente de correlación intraclase.**

Coeficiente de correlación intraclase							
	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	-,081(b)	-,138	,060	,553	15	75	,901
Medidas promedio	-,809(c)	-2,643	,276	,553	15	75	,901

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

**Sub-dimensión Compromiso institucional. Acuerdo sobre la susceptibilidad de cambio.**

**Tabla A13.**  
**Compromiso institucional. Alpha de Cronbach.**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,793	6

**Tabla A14.**  
**Compromiso institucional. Estadísticos total-elemento.**

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Compromiso organizacional, a nivel Afectivo es susceptible de cambio	2,46	2,936	,771	,704
Compromiso organizacional Calculado es susceptible de cambio	2,54	3,936	,191	,839
Compromiso organizacional Normativo es susceptible de cambio	2,54	2,936	,798	,699
Compromiso Social Internos susceptible de cambio.	2,23	3,526	,455	,782
Compromiso Social Colectivo es susceptible de cambio.	2,38	3,256	,561	,758
Compromiso ético es susceptible de cambio.	2,46	3,269	,553	,760

**Tabla A15.**

**Compromiso institucional. Coeficiente de correlación intraclase.**

Coeficiente de correlación intraclase							
	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	,390(b)	,170	,680	4,837	12	60	,000
Medidas promedio	,793(c)	,552	,927	4,837	12	60	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

---

**Sub-dimensión Clima institucional.**

---

**Tabla A16.**  
**Clima institucional. Escala.**

<b>Escala: Clima institucional</b>	
Elementos objetivos	
	- Estructura
	- Comunicación
	- Trabajo en equipo
	- Liderazgo
	- Toma de decisiones
Elementos subjetivos	
	- Participación del empleado
	- Conflicto
	- Responsabilidad
	- Trabajo significativo y estimulación de la creatividad y/o la autonomía personal
	- Motivación

---

**Sub-dimensión Clima institucional. Acuerdo sobre la relevancia.**

---

**Tabla A17.**

**Clima institucional. Alpha de Cronbach.**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,776	10

**Tabla A18.**

**Clima institucional. Estadísticos total-elemento.**

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estructura es relevante.	8,35	2,243	-,111	,819
Comunicación es relevante.	8,35	1,618	,882	,701
Trabajo en equipo es relevante.	8,29	2,221	,000	,786
Liderazgo es relevante.	8,35	2,243	-,111	,819
Toma de decisiones es relevante.	8,41	1,632	,563	,740
Participación del empleado es relevante	8,29	2,221	,000	,786
Conflicto... es relevante.	8,41	1,507	,739	,708
Responsabilidad es relevante	8,35	1,618	,882	,701
Trabajo significativo y estimulación de la creatividad y/o la autonomía personal... es relevante.	8,35	1,618	,882	,701
Motivación es relevante	8,47	1,515	,570	,743

**Tabla A19.**

**Clima institucional. Coeficiente de correlación intraclase.**

Coeficiente de correlación intraclase							
	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	,258(b)	,119	,490	4,470	16	144	,000
Medidas promedio	,776(c)	,576	,906	4,470	16	144	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.

---

**Sub-dimensión Clima institucional. Acuerdo sobre la susceptibilidad de cambio.**

---

**Tabla A20.**

**Clima institucional. Alpha de Cronbach.**

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,980	10

**Tabla A21.**

**Clima institucional. Estadísticos total-elemento.**

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Estructura es susceptible de cambio.	5,27	18,418	,864	,980
Comunicación es susceptible de cambio.	5,18	18,164	,964	,976
Trabajo en equipo es susceptible de cambio.	5,18	18,164	,964	,976
Liderazgo es susceptible de cambio.	5,18	18,164	,964	,976
Toma de decisiones es susceptible de cambio.	5,18	18,164	,964	,976
Participación del empleado es susceptible de cambio	5,27	18,418	,864	,980
Conflicto... es susceptible de cambio.	5,27	18,418	,864	,980
Responsabilidad es susceptible de cambio	5,27	18,418	,864	,980
Trabajo significativo y estimulación de la creatividad y/o la autonomía personal es susceptible de cambio.	5,27	18,418	,864	,980
Motivaciones susceptible de cambio	5,27	18,418	,864	,980

**Tabla A22.**

**Clima institucional. Coeficiente de correlación intraclase.**

<b>Coeficiente de correlación intraclase</b>							
	Correlación intraclase(a)	Intervalo de confianza 95%		Prueba F con valor verdadero 0			
	Límite inferior	Límite superior	Valor	gl1	gl2	Sig.	Límite inferior
Medidas individuales	,833(b)	,690	,941	51,000	10	90	,000
Medidas promedio	,980(c)	,957	,994	51,000	10	90	,000

Modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

a Coeficientes de correlación intraclase de tipo C utilizando una definición de coherencia, la varianza inter-medidas se excluye de la varianza del denominador.

b El estimador es el mismo, ya esté presente o no el efecto de interacción.

c Esta estimación se calcula asumiendo que no está presente el efecto de interacción, ya que de otra manera no es estimable.