
Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar

School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence

ALICIA PEÑALVA VÉLEZ

Universidad Pública de Navarra
alicia.penalva@unavarra.es

JOSÉ JAVIER LÓPEZ-GOÑI

Universidad Pública de Navarra
josejavier.lopez@unavarra.es

ASUNCIÓN VEGA-OSÉS

Asesoría para la convivencia del
Departamento de Educación. Gobierno de Navarra
mvegaose@educacion.navarra.es

CRISTINA SATRÚSTEGUI AZPÍROZ

Asesoría para la convivencia del
Departamento de Educación. Gobierno de Navarra
cristina.satrustegui.azpiroz@cfnavarra.es

Resumen: En este estudio se evalúa la percepción del clima escolar de dos grupos de profesores de dos centros educativos. El primer grupo (grupo experimental) ha implantado un programa de convivencia escolar, el otro (grupo de control) no. En esta investigación participaron 48 profesores que cumplieron la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (24 del centro experimental y 24 del centro que sirvió como grupo de control). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del centro experimental en diferentes ítems de la escala, así como en dos de los seis factores evaluados. En líneas generales, los docentes perciben un mejor clima y un mejor funcionamiento en el centro experimental.

Palabras clave: educación primaria; convivencia escolar; clima escolar; evaluación.

Abstract: The aim of this work was to assess the perceptions about school climate in two groups of teachers from two different primary schools. The first group (experimental group) has implemented a program of school coexistence, the other (control group) did not. This research involved 48 teachers who completed the Perception Scale Climate (24 from experimental center and 24 from control group). Statistically significant differences were found in favor of experimental center. Differences between the experimental center and control group were found in different scale items, as well as in two of the six evaluated factors. In general, teachers from the experimental group perceived better school climate than teachers from control group.

Keywords: primary education; school coexistence; school climate; assessment.

DOI: 10.15581/004.28.9-28

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 28/ 2015 / 9-28

9

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un concepto complejo sobre el que intervienen e interactúan múltiples factores de carácter social, psicológico, y educativo (Pedrero, 2011). Se define como el marco en el que se establecen relaciones interpersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar (Ortega, 2007). En estos momentos existe una conciencia clara de la necesidad de hacer de la convivencia una tarea educativa preferente (Peñalva y Soriano, 2011) a diferencia de momentos anteriores, en que no existía dicha conciencia (Del Rey y Ortega, 2007; Ortega y Del Rey, 2004).

En este sentido, la educación para la convivencia es una prioridad educativa, un factor de calidad (Ortega y Del Rey, 2004), que se basa entre otros aspectos, en lograr un clima positivo de convivencia en todos los centros y aulas. Zabalza (2002) distingue tres aspectos fundamentales que deben considerarse en la convivencia: (1) la convivencia como objetivo educativo, como una dimensión más de la formación escolar; (2) la convivencia como “conducta adaptada al marco escolar”, y (3) la convivencia como condición o clima para “vivir juntos”. Este tercer y último aspecto es destacado también por Fernández-Cortés, Pericacho y Andrés (2011), quienes señalan que la intervención en la escuela en el marco de la convivencia se orienta hacia la prevención de situaciones conflictivas, y hacia la mejora del clima escolar del centro. El clima, como concepto, se entiende como un constructo dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo. Por lo mismo puede enfocarse como algo objetivo y medible, algo subjetivo y colectivo, o algo subjetivo e individual (Pérez, Ramos, y López, 2009).

Convivencia y clima son dos conceptos diferentes, pero dependientes el uno del otro. La convivencia según Carretero (2008) se concibe como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás. Es el elemento que facilita el aprendizaje y promueve el desarrollo social y afectivo del alumnado (Alvarez, Rodríguez, González, Núñez, y Álvarez, 2010). El clima, referido a las instituciones escolares, se caracteriza por ser un concepto globalizador (referido al ambiente del centro), multidimensional (determinado por los elementos estructurales y funcionales de la organización), relativamente permanente en el tiempo, e influyente en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal (Molina y Pérez, 2006). Las relaciones positivas o negativas de convivencia van a incidir en el desarrollo del clima del centro, en el sentido que expresan Molina y Pérez (2006), cuando indican que un clima favorable ofrece más oportunidades para la convivencia armónica, y un clima desfavorable incide negativamente en la convivencia y el aprendizaje. Un buen clima de convivencia contribuye a la creación de buenas

relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que a su vez favorecen el aprendizaje del alumnado, y el desarrollo socio-emocional de éste y del profesorado (Dobarro, 2011; Fuentes, 2010; Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011).

En este sentido, ya la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 define la convivencia desde un enfoque de formación integral, no sólo del alumnado, sino de toda la comunidad educativa (Díaz-Aguado, 2006; Pedrero, 2011). Para su desarrollo efectivo establece como obligación para todo centro educativo la elaboración, como un elemento más de su Proyecto Educativo, de un Plan de Convivencia adaptado a sus características y necesidades. Queda dentro de la autonomía reconocida de cada centro el grado de elaboración y concreción de dicho Plan, por lo que, en los últimos años se han desarrollado multitud de programas de convivencia de características diferentes y desde diferentes perspectivas teóricas (Ortega, Monje, y Córdoba, 2009; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011). Aunque todo plan y todo programa de convivencia deben contemplar un apartado relativo a la evaluación, son escasos los trabajos que plantean un marco de planificación y evaluación riguroso respecto a lo que los propios centros están desarrollando (Fernández-García, 2008; García-Raga y López-Martín, 2011).

Desde una perspectiva metodológica en la evaluación de la convivencia escolar se han empleado diferentes instrumentos no estandarizados (Fernández-Baena et al., 2011; Fernández-García, 2008; Ortega, et al., 2009), lo que cuestiona la fiabilidad y validez de las investigaciones además de dificultarse la comparación de los resultados y de las aplicaciones de cada uno de ellos. Esto ha ocurrido tanto en el caso de la educación secundaria (Díaz-Aguado y Martín, 2007; Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2010; Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio, y Echeita, 2003) como en el caso de la educación primaria (Benítez, Tomás, y Justicia, 2005; Pérez-Pérez, 2007; Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006). La principal aportación de este estudio es que forma parte de la evaluación a largo plazo de un programa curricular de convivencia, dirigido a niveles de educación primaria. Dicho programa ha sido diseñado por un centro de educación infantil y primaria, y tiene como objetivo la construcción de un buen clima de centro. Se basa para ello en las aportaciones de tres perspectivas teóricas (Oliva et al., 2009c): la que afirma que todo programa de convivencia influye en el clima escolar del centro (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, y Raya, 2006); la que afirma que el clima escolar influye tanto en el centro como en el aula (Trianes, et al., 2006); la que incide en la diferente percepción del clima que pueden tener los equipos directivos, el profesorado, o el alumnado (Pérez-Carbonell, Ramos-Santana, y López-González, 2010).

El objetivo de la evaluación es saber de qué manera el desarrollo e implementación de un programa de convivencia puede influir en la percepción del clima

escolar del centro de un sector concreto: el profesorado. Se sabe que un buen clima escolar tiene efectos positivos sobre el bienestar personal, beneficia la adaptación y disminuye las conductas desadaptativas (Cava y Musitu, 2001; Kuperminc, Leadbeater, y Blatt, 2001; Lyubomirsky, Diener, y King, 2005; Poeduvicky, True-
ne, y Sperlazza, 2006). Que mejora la calidad de las interacciones, la percepción de bienestar y el sentimiento de autoeficacia en la convivencia diaria, no sólo en el alumnado, sino también en el profesorado (Trianes, 2000).

Además un buen clima escolar es un factor de protección importante para el profesorado, puesto que contribuye a mejorar su salud y facilitar su desempeño laboral (Moreno, Arcenillas, Morante, y Garrosa, 2005). Distintos autores indican que las emociones positivas de los docentes aumentan su propio bienestar y el ajuste de sus alumnos (Latorre y Sáez, 2009; Pena y Extremera, 2012), facilitan un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje, y benefician la prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares (Birch y Ladd, 1996; García y Trianes, 2002; Sutton y Wheatley, 2003). Esto es muy importante ya que en la actualidad el papel del profesorado va más allá de la mera transmisión de conocimientos, y se dirige hacia el logro de una formación integral de sus alumnos. Es una consecuencia más de la concepción actual del papel de la afectividad y las emociones en la educación, que deja constancia de que lo cognitivo configura lo afectivo, y lo afectivo condiciona lo cognitivo (Hernández, 2002). Además, tal y como afirman Durlack y Weissberg (2005) la educación socio-emocional no sólo aumenta y mejora el aprendizaje en las competencias emocionales y sociales, sino también en las del aprendizaje académico.

En resumen, el docente debe estar adecuadamente formado en competencias emocionales para proporcionar a sus alumnos una educación emocional que les permita desarrollar las habilidades emocionales necesarias (Peñalva, López-Goñi, y Landa, 2013).

En el presente estudio se analizan las percepciones sobre el clima de centro que tienen dos grupos de profesores de dos centros de primaria. La diferencia principal entre ambos centros radica en que uno de los centros ha implementado un programa de Convivencia (diseñado y elaborado en el propio centro) y en el otro centro no se ha aplicado dicho programa. El instrumento de evaluación seleccionado –tal y como se describe en la sección de método– valora el clima de centro (afectividad y seguridad), los vínculos personales con el profesorado y la oferta de oportunidades positivas para el desarrollo de competencias (Oliva et al., 2009a, 2009b). Dado el carácter exploratorio de esta primera evaluación se diseñó un estudio *ex post facto* con medida *post* de dos grupos, uno de ellos de cuasi control sobre el que no se había intervenido. Como hipótesis de la investigación, se esperaba que las puntuaciones del profesorado del centro en el que se implementó el programa

de intervención fuesen superiores en todas las dimensiones a las del profesorado que no había implementado el programa.

MATERIAL Y MÉTODO

Participantes

Participaron un total de 48 profesores y profesoras, que formaban la totalidad del claustro de dos centros públicos de educación primaria ubicados en dos pequeñas localidades de la Comunidad Foral de Navarra. Tanto las localidades como los centros participantes son muy semejantes en el tamaño, el origen social del alumnado, el estatus socioeconómico de las familias y la procedencia geográfica de las mismas.

La muestra final se compuso de 48 profesores, siendo un 81.3% mujeres ($n = 39$). La mitad del profesorado ($n = 24$) pertenecía a cada centro. En el centro en el que se implementó el programa de intervención un 91.7% eran mujeres ($n = 22$) siendo la edad media del profesorado 38,3 años (D.T. = 10,1) y en el centro en el que no se implementó un 70,8% ($n = 17$) eran mujeres con una edad media del profesorado de 43,9 años (10,4).

Instrumentos

El programa que se evalúa está adaptado para los cursos de 4º (Iribarren y Sancena, 2010a), 5º (Iribarren y Sancena, 2010b) y 6º (Iribarren y Sancena, 2010c) de primaria. El objetivo del programa es desarrollar en el alumnado competencias socio-emocionales que le permitan lograr la eficacia en las relaciones interpersonales. Para ello toma como referencia el concepto de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007). Se centra en el concepto de convivencia, se vertebra sobre los procesos de resolución de conflictos, y trabaja un total de 5 habilidades socio-emocionales: la comunicación asertiva, la escucha activa, la resolución de conflictos, la educación emocional y la cohesión de grupo. Está en su cuarto año de implementación e implica en ella a todo el profesorado del centro. El proceso formativo se organiza según un esquema básico a lo largo de todos los cursos, que incluye una secuencia común de actividades que contemplan la toma de conciencia, el modelado, el entrenamiento y la puesta en práctica de lo trabajado.

Para la evaluación de las variables se empleó la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (EPCFC) en su versión para el profesorado que ha sido creada y baremada en una amplia muestra representativa de profesorado español (Oliva, et al., 2009b).

La EPCFC en su versión para profesores consta de 22 ítems que se puntúan en una escala comprendida entre 1 (totalmente falsa) y 7 (totalmente verdadera). Ofrece una puntuación global que puede considerarse como un indicador de la calidad del centro con respecto al clima escolar y el buen funcionamiento desde la percepción del profesorado que trabaja en él. Los autores informan de un buen coeficiente de fiabilidad para la escala en su conjunto (alpha de Cronbach = 0,88; en este estudio 0,87) y para cada una de las 6 dimensiones que se presentan a continuación y que explican el 72% de la varianza:

Cohesión: se refiere al grado en que el profesorado percibe la toma de decisiones del centro de una manera democrática, así como la percepción de la calidad de las relaciones entre el profesorado. Está compuesta por 4 ítems (por ejemplo: “*Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro*”). El coeficiente alpha de Cronbach informado por los autores es de 0,87, y en este estudio ha sido 0,70.

Convivencia: señala el grado en que el profesorado percibe el clima, el cumplimiento de las normas y la seguridad. Esta dimensión está compuesta por 5 ítems (por ejemplo: “*En este centro hay bastantes problemas o conflictos fuera de las aulas-recreo, pasillos, servicios, etc.*”). El coeficiente alpha de Cronbach informado por los autores es de 0,83, y en este estudio ha sido 0,69.

Empoderamiento: indica la percepción que tiene el profesorado de la influencia del alumnado en la vida del centro. Esta dimensión está compuesta por 4 ítems (por ejemplo: “*Algunas de las actividades que se realizan en las clases son propuestas por el alumnado*”). El coeficiente alpha de Cronbach informado por los autores es de 0,75, y en este estudio ha sido 0,40.

Implicación o compromiso del profesorado: los 3 ítems que componen esta dimensión exploran el grado de compromiso o implicación del profesorado con la vida del centro (por ejemplo: “*Los docentes de este centro se esfuerzan de forma sincera para lograr los propósitos que el centro se trazó*”). El coeficiente alpha de Cronbach informado por los autores es de 0,79, y en este estudio ha sido 0,70.

Metas educativas: señala si el planteamiento del profesorado es hacia lo instruccional o lo educativo. Esta dimensión está formada por 3 ítems (por ejemplo: “*En este centro es más importante el formar buenas personas y ciudadanos responsables que incluso los resultados escolares*”). El coeficiente alpha de Cronbach informado por los autores es de 0,71, y en este estudio ha sido 0,60.

Vinculación: los 3 ítems que se incluyen en esta dimensión valoran el sentimiento de pertenencia o vinculación al centro (por ejemplo: “*A mí me gusta bastante este centro*”). El coeficiente alpha de Cronbach informado por los autores es de 0,90, y en este estudio ha sido 0,85.

Tal y como se indica en el manual de aplicación, una vez obtenidas las puntuaciones directas, éstas se transforman en puntuaciones baremadas (centiles) en función del sexo según tablas estandarizadas a partir de una muestra normativa de profesorado español.

Procedimiento

La solicitud para evaluar el programa la realizó la dirección del centro que había implementado el programa de intervención. El equipo investigador, tras diseñar la evaluación, seleccionó varios centros de características semejantes como posibles grupos de control. Más concretamente, las características que se consideraron fueron las siguientes: que fuera de titularidad pública y que las características geográficas y de tamaño, así como la extracción social de las familias fueran similares. La dirección del primer centro con el que se contactó aceptó la participación, por lo que no se contactó con más centros. Posteriormente, la dirección de cada uno de los dos centros se encargó de la distribución de los cuestionarios, así como de recogerlos y hacérselos llegar al equipo investigador. El profesorado rellenó el cuestionario dentro del horario laboral, y en todo momento se aseguró la confidencialidad de las respuestas. No se produjo ningún rechazo entre el profesorado para cumplimentar los cuestionarios, y ninguno resultó inválido.

Análisis de datos

Se emplearon estadísticos descriptivos de todas las variables estudiadas y estadísticos bivariados para la comparación entre los dos centros. En estos últimos se emplearon como contraste de hipótesis el test de la χ^2 para las variables categóricas y la U de Mann-Whitney para las variables cuantitativas. En todos los casos se trabajó con un nivel de significación del 5% y se consideraron significativas las diferencias con un valor de $p < ,05$. Los contrastes se realizaron de forma bilateral.

Para el análisis multivariado y el establecimiento de puntos de corte entre los grupos experimental y de control se empleó el análisis de segmentación CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection). Esta técnica, desarrollada por diferentes autores (Bouroche y Tennenhaus, 1972; Cellard, Labbe, y Cox, 1967; Kass, 1980; Madgison, 1989), valora la capacidad discriminante de una variable nominal (en este caso a la asignación al grupo de control o experimental) mediante la significación de la χ^2 y ha sido empleada con buenos resultados tanto en población normal (Peñalva y López-Goñi, 2014) como en poblaciones clínicas (López-Goñi, Fernández-Montalvo, y Arteaga, 2012).

Todos estos análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS vs. 15.0 para Windows.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presentan las respuestas dadas a cada uno de los ítems del cuestionario. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en 5 de los 22 ítems presentados. Cada uno de estos ítems pertenece a escalas diferentes del instrumento. Más concretamente, los profesores del centro en el que se implementó el programa de intervención consideran en mayor medida que participan en las decisiones importantes del centro, perciben una mayor influencia en la toma de decisiones, consideran que el alumnado participa en la elaboración de las normas de convivencia, que están más implicados y se valora la formación integral por encima de la formación académica.

Tabla 1. Comparación de medias en las respuestas EPCFC entre el profesorado de ambos centros

Nº ÍTEM	TOTAL (N = 48)		EXPERIMENTAL* (n = 24)		CONTROL (n = 24)		U	
	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)		
FACTOR 1: COHESIÓN								
3	Existe un clima de confianza entre el profesorado de este centro	4,1	1,0	4,4	0,8	3,8	1,1	199,5
7	La mayoría de profesores y profesoras de este centro se llevan bien entre sí	4,3	1,1	4,6	0,8	4,0	1,3	212,0
13	Los docentes siempre participamos en las decisiones importantes que adopta el centro	3,7	1,5	4,3	1,4	3,1	1,4	148,0**
21	En este centro formar buenas personas y ciudadanos/as responsables es más importante...	4,1	1,1	4,3	1,3	4,0	1,0	239,5
FACTOR 2: CONVIVENCIA								
4	En este centro existe buen rollo entre el alumnado	4,0	1,0	4,1	1,0	3,9	1,1	238,5

CLIMA ESCOLAR Y PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

Nº ÍTEM	TOTAL (N = 48)		EXPERIMENTAL* (n = 24)		CONTROL (n = 24)		U
	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)	
FACTOR 2: CONVIVENCIA							
10	2,6	1,5	2,5	1,5	2,8	1,5	251,0
18	2,3	1,4	2,4	1,4	2,3	1,5	
19	3,2	1,3	3,7	1,3	2,6	1,1	144,5**
22	4,9	0,5	4,8	0,4	4,9	0,6	270,0
FACTOR 3: EMPODERAMIENTO							
1	3,5	1,9	4,3	1,5	2,7	1,9	128,5**
6	2,9	1,7	2,5	1,7	3,3	1,6	190,5
11	4,7	0,9	4,7	1,1	4,7	0,6	260,0
15	3,4	1,3	3,2	1,4	3,7	1,1	212,0
FACTOR 4: IMPLICACIÓN O COMPROMISO DEL PROFESORADO							
8	4,9	0,7	5,1	0,6	4,8	0,8	226,0

Nº ÍTEM	TOTAL (N = 48)		EXPERIMENTAL* (n = 24)		CONTROL (n = 24)		U	
	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)		
FACTOR 4: IMPLICACIÓN O COMPROMISO DEL PROFESORADO								
12	Existe muy poca implicación entre los profesores/as de este centro	1,6	1,4	1,3	1,4	1,9	1,3	197,0*
17	El profesorado está muy implicado con el centro y con su mejora	4,6	1,1	4,8	0,9	4,3	1,1	205,5
FACTOR 5: METAS EDUCATIVAS								
9	En este centro se valora el rendimiento académico por encima de la formación integral...	2,2	1,5	1,7	1,3	2,6	1,5	172,0*
16	En este centro importa muchísimo la educación en valores del alumnado	4,7	1,1	4,8	1,1	4,6	1,1	269,0
20	Las normas de comportamiento de este centro son asumidas por casi todo el alumnado	4,5	0,8	4,7	0,6	4,4	1,0	240,5
FACTOR 6: VINCULACIÓN CON EL CENTRO								
2	Me cambiaría de centro si pudiera	1,2	1,2	1,2	1,0	1,3	1,5	274,0
5	A mí me gusta bastante este centro	4,7	1,1	5,0	0,8	4,4	1,3	208,5
14	En este centro me siento muy a gusto	4,8	1,0	4,9	0,9	4,6	1,1	246,0

Experimental = Centro en el que se implementó el programa de intervención.

*p < ,05; **p < ,01; ***p < ,001.

En la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos por el profesorado en cada una de las dimensiones en función de los percentiles. Globalmente, todas las dimensiones muestran valores medios superiores al percentil 50, excepto en la escala de cohesión valorada para el total de la muestra y en el caso del centro en el que no se implementó el programa.

Tabla 2. Comparación en dimensiones según percentiles

PROFESORADO	TOTAL (N = 48)		EXPERIMENTAL* (n = 24)		CONTROL (n = 24)		DIFERENCIA A-B	U
	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)		
Metas	62,0	(26,5)	66,5	(25,4)	57,6	(27,3)	8,9	238,0
Implicación/Compromiso	59,7	(28,2)	68,3	(24,4)	51,0	(29,6)	17,3	190,0*
Empoderamiento	56,9	(24,7)	56,6	(26,2)	57,1	(23,7)	-0,5	281,0
Total	55,8	(23,2)	61,2	(21,3)	50,4	(24,2)	10,8	210,0
Vinculación	53,4	(23,2)	55,5	(21,5)	51,2	(24,9)	4,3	265,5
Convivencia	52,9	(23,5)	55,5	(23,4)	50,4	(24,1)	5,1	249,0
Cohesión	43,6	(25,1)	54,8	(25,3)	32,3	(19,5)	22,5	137,0**

Experimental = Centro en el que se implementó el programa de intervención.

*p < ,05; **p < ,01.

En dos dimensiones se presentan diferencias estadísticamente significativas entre ambos centros: en la implicación y en la cohesión. Esta última dimensión presenta el valor más bajo en ambos centros.

En cuanto a las diferencias cuantitativas entre ambos centros (criterio que se ha seguido para presentar la Tabla 2), se aprecia cómo las mayores diferencias se dan en las escalas de cohesión e implicación o compromiso y las menores en vinculación y empoderamiento.

El rango de valores de las dimensiones se sitúa entre la dimensiones metas y cohesión tanto en la muestra total como en cada uno de los centros. En la muestra total las dimensiones se sitúan entre 62,0 (metas) y cohesión (43,6) y siguen esta prelación: (1) metas; (2) implicación o compromiso; (3) empoderamiento; (4) total; (5) vinculación; (6) convivencia y (7) cohesión. Por su parte, en el centro en el que se implementó el programa de intervención los valores oscilan entre 68,3 (implicación o compromiso) y 54,8 (cohesión) con el siguiente orden: (1) implicación o compromiso; (2) metas; (3) total; (4) empoderamiento; (5) convivencia; (6) vinculación y (7) cohesión. Por último, en el centro en el que no se implementó el programa la prelación de las dimensiones es: (1) metas; (2) empoderamiento; (3) vinculación; (4) convivencia; (6) total y (7) cohesión con valores que oscilan entre 57,6 (metas) y 32,3 (cohesión).

Para concluir este análisis, se realizó un análisis multivariado entre las respuestas de ambos centros (CHAID análisis). En él se encontró que de las 14 perso-

nas (29,2% de la muestra) que habían obtenido un percentil mayor de 55 en la dimensión de cohesión, 12 (el 85,7%) pertenecían al centro en el que se implementó el programa de intervención.

DISCUSIÓN

Este estudio muestra la existencia de diferencias en la percepción del clima escolar entre los docentes de dos centros educativos de primaria. La principal diferencia entre ambos centros es que en uno de ellos se implementó un programa curricular de convivencia en el que participa todo el profesorado del centro. Globalmente se está ante dos centros con un buen clima escolar, en el que la percepción de dicho clima por parte del profesorado es superior a la media respecto a la muestra normativa en todas las dimensiones. En dos de las 6 dimensiones exploradas (implicación/compromiso y cohesión) el profesorado que implementó el programa mostró una diferencia estadísticamente significativa respecto al profesorado que no había implementado el programa. Sin embargo no se puede obviar que en el centro en el que se implementó el programa de intervención la percepción del profesorado en su conjunto es mejor que en el centro en el que no se hizo, ya que las diferentes dimensiones muestran un rango menor, y con unos valores extremos más altos (Tabla 2). Estos resultados señalan en la misma dirección que otros estudios que evidencian que los procesos de mejora en la escuela pueden favorecer la mejora del clima escolar –al menos desde la perspectiva del profesorado– (Alvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Alvarez, 2010; Carbonero, Ortiz, Martín, y Valdivieso, 2010; Murillo, 2008; Murillo, Martínez-Garrido, y Hernández Castilla, 2011). El cauce de esta mejora sería el proceso de innovación basado en cambios intencionales llevados a cabo por un profesor o grupo de profesores (Murillo, 2003), con el resultado de un fortalecimiento de la cultura escolar (Murillo, 2003; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010).

En cuanto a las diferencias encontradas ítem a ítem, el centro que presenta mejores valores es el centro en el que se implementó el programa de intervención. Según indican los resultados, en este centro el profesorado tiene la percepción de participar en las decisiones importantes, se percibe a sí mismo con una mayor influencia en la toma de decisiones, se siente más implicado, percibe un mayor interés por la formación integral, más allá de la formación académica y considera que el alumnado sí participa en la elaboración de las normas de convivencia. Todos estos resultados se muestran coherentes con los objetivos propuestos por el programa implementado. El dato de que en el resto de ítems no se encuentren diferencias estadísticamente significativas apoya la semejanza entre ambos centros, y respalda

la decisión de evaluar el efecto del programa de convivencia mediante una escala de valoración del clima escolar, para así poder conocer si dichas diferencias corresponden o no al proceso de mejora escolar implementado en el mencionado centro (Krichesky y Murillo, 2011; Murillo, 2003; Murillo y Krichesky, 2012).

De hecho, las diferencias encontradas entre ambos centros en las diferentes subescalas apoyan esta percepción. En el centro en el que se desarrolla el programa de convivencia el profesorado se encuentra más implicado, está orientado hacia una formación integral y en general percibe globalmente un mejor clima que en el otro centro. En el centro en el que no se implementó el programa, el profesorado también se encuentra orientado hacia una formación integral, valora la participación del alumnado y se siente vinculado con el centro. En líneas generales, las puntuaciones del centro en el que se implementó el programa de intervención son mayores que en el otro centro, lo que parece indicar que es el diseño y puesta en marcha por parte del profesorado del programa de convivencia, lo que determina la diferencia entre ellas (Murillo, 2003; Murillo y Krichesky, 2012; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010).

En esta misma línea de análisis, es interesante resaltar un dato muy concreto: en ambos centros la dimensión peor valorada es la cohesión. Esta dimensión se relaciona con la percepción de la toma de decisiones de forma democrática y con la existencia o no, de buenas relaciones entre el profesorado (Oliva, et al., 2009b). Parece que aunque un proyecto conjunto y participativo tiene su efecto sobre esta dimensión, promoverla por encima de las demás dimensiones requerirá de medidas específicas (Murillo, 2008; Murillo y Krichesky, 2012). Éste es un aspecto muy importante, puesto que ya se ha señalado que las relaciones entre el profesorado y el resto de agentes educativos es una de las principales fuentes de conflicto y de estrés entre el profesorado (Latorre y Sáez, 2009; Pyhältö, Pietarinen, y Salmela-Aro, 2011).

Resultados como el de este estudio muestran la necesidad de incidir sobre las competencias emocionales del profesorado, tanto en su formación universitaria como en su desempeño laboral (Murillo, 2003; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010). Habitualmente se presupone que el profesorado está adecuadamente formado para poder ejercer su trabajo, pero recientes investigaciones alertan de que las competencias emocionales del profesorado están desatendidas, o por lo menos son las grandes olvidadas en el sistema formativo (Bueno, Teruel, y Valero, 2005; López-Goñi y Goñi, 2012; Peñalva, et al., 2013) y en el sistema preventivo laboral (Burgos, 2013). Por otra parte, una mayor implicación o compromiso con el trabajo se podría asociar con una mayor ilusión por el trabajo. Ésta se asocia a una alta inteligencia emocional percibida que es un importante factor de protección frente

al síndrome de burnout (Pena y Extremera, 2012; Peñalva, et al., 2013). Estudios posteriores deberían verificar en este caso esta asociación encontrada en otras investigaciones.

Este estudio presenta algunas de las limitaciones habituales en este tipo de investigaciones por lo que es necesario ser cauto en el momento de generalizar los resultados obtenidos. En cuanto al diseño, se trata de un estudio *expost-facto*, en el que la evaluación de los resultados se ha realizado tras la aplicación del programa de convivencia. Esta circunstancia ha limitado el control de posibles variables extrañas que pueden estar incidiendo sobre los resultados. Por ejemplo, aun cuando se ha controlado el efecto de la variable sexo había una diferencia estadísticamente significativa en la edad media entre los docentes de ambos centros. Además, desde la perspectiva del profesorado no se han considerado aspectos como la formación individual y colectiva previa en las habilidades desarrolladas en el programa, las experiencias previas en proyectos de este tipo, la antigüedad en el centro, la situación contractual, o el tipo de liderazgo ejercido (Murillo, 2003; Murillo y Krichesky, 2012). Estos pueden ser aspectos relevantes que deberían controlarse en los posibles estudios de seguimiento. Además puede haber un efecto genérico, propio de realizar un proyecto conjunto, más que un efecto específico del proyecto aplicado. En cierta manera este hecho no invalidaría el efecto beneficioso sobre el clima escolar, ya que si bien no se han encontrado todas las diferencias esperadas por el equipo de investigación, las encontradas animan a continuar en esta línea de investigación. En este sentido se plantean tres sugerentes líneas de investigación futura.

Una primera línea en la que se plantee un estudio de seguimiento para ver qué evolución sigue cada centro mientras se aplican los programas de convivencia previstos (Murillo, 2003, 2008; Murillo y Krichesky, 2012). Para este tipo de estudio sería conveniente considerar el posible efecto ensombecedor que pueden tener las evaluaciones grupales sobre las individuales, debiendo valorarse la posibilidad de incluir medidas de evolución individual. Este tipo de experiencias han dado buen resultado en otras áreas de investigación (López-Goñi et al., 2010), incluyendo las educativas (Terradillos, López-Goñi, y Arteaga, 2011). En este sentido, también será necesario complementar la evaluación cuantitativa, aportada por la escala, con evaluaciones de tipo cualitativo (por ejemplo con grupos de discusión) y de evaluación del proceso para poder encontrar aspectos mejorables del propio programa.

Una segunda línea de investigación estaría vinculada a la influencia del programa concreto sobre el clima de cada aula en particular. Parece según los datos que el clima de las aulas, con un programa curricular de convivencia podría verse mejorado respecto a un plan de convivencia que no incluya dicho programa (Fernández-Cortés, et al., 2011; Oliva, et al., 2009b; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010). Un clima de aula positivo es un elemento clave para la configuración de una

enseñanza eficaz, e implica una serie de componentes de gran relevancia en el marco de la convivencia: las relaciones interpersonales efectivas dentro del aula, la satisfacción del alumnado y del profesorado, el desarrollo de normas de convivencia de forma cooperativa, el ejercicio de unas adecuadas habilidades sociales (Burgos, 2013; Carbonero, et al., 2010; Cava y Musitu, 2001; Moreno, et al., 2005; Murillo, et al., 2011; Pérez-Carbonell, et al., 2010).

Una tercera línea de investigación incidiría en la dimensión “cohesión”. Ya se ha mencionado que en este estudio es la dimensión que muestra la valoración más baja en ambos centros. Este aspecto resulta interesante en cuanto a la mejora del propio programa evaluado. Es normal que en el programa evaluado las puntuaciones en esta dimensión sean bajas, porque es un programa dirigido al alumnado, y no al profesorado. Sin embargo, siendo el profesorado el responsable de su puesta en marcha, se deberían controlar de manera más específica dos variables importantes de cara a la mejora de la cohesión percibida por el grupo (Murillo, 2003): el desarrollo profesional de los docentes (a nivel formativo), y la asunción de un liderazgo extenso (por parte de los docentes y de los directivos). Cabe pensar que este planteamiento lograría mejores resultados en las dimensiones de cohesión, implicación o compromiso y vinculación con el centro.

Fecha de recepción del original: 14 de mayo de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 6 de junio de 2014

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-36.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Benítez, J. L., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 199-255). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bouroche, J. M. y Tennenhaus, M. (1972). Some segmentation methods. *Metra*, 7, 407-418.
- Bueno, C., Teruel, M. P. y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 54, 169-194.
- Burgos, A. (2013). Prevención de riesgos laborales en los centros educativos: análisis de los sistemas de formación. *Revista de Educación*, 361, 37-64.
- Carbonero, M. A., Ortiz, E., Martín, L. J. y Valdivieso, J. A. (2010). Identificación de las variables docentes moduladoras del profesor eficaz en Secundaria. *Aula Abierta*, 38(1), 15-24.
- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cellard, J. C., Labbe, B. y Cox, G. (1967). Le programme Elisée. Présentation et application. *Metra*, 3, 511-519.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Magister: Revista miscelánea de educación*, 24, 77-89.
- Durlak, J. y Weissberg, R. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martín, G. (2007). Una propuesta de mejora de la convivencia a través de programas. *Idea La Mancha*, 4, 67-71.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (Eds.). (2010). *Estudio estatal de la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.

- Fernández-Cortés, I., Pericacho, F. J. y Andrés, M. (2011). Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Pulso*, 34, 195-210.
- Fernández-García, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón*, 60(4), 137-150.
- Fuentes, J. R. (2010). Educación para la libertad en Stuart Mill. *Magíster*, 23, 139-164.
- García, A. y Trianes, M. V. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 175-189.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Iribarren, J. A. y Sancena, T. (2010a). *Convivencia -4º- de Primaria. Bizikidetza- Convivencia - Coexistence*. Manuscrito no publicado.
- Iribarren, J. A. y Sancena, T. (2010b). *Convivencia -5º- de Primaria. Bizikidetza- Convivencia - Coexistence*. Manuscrito no publicado.
- Iribarren, J. A. y Sancena, T. (2010c). *Convivencia -6º- de Primaria. Bizikidetza- Convivencia - Coexistence*. Manuscrito no publicado.
- Kass, G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics* 29, 119-127.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currícula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- López-Goñi, J. J., Fernández-Montalvo, J. y Arteaga, A. (2012). Predictive validity

- of the EuropAsi: Clinical diagnosis or composite scoring? *Journal of Substance Abuse Treatment*, 42(4), 392-399.
- López-Goñi, J. J., Fernández-Montalvo, J., Menéndez, J. C., Yudego, F., García, A. y Esarte, S. (2010). Group and individual change in the treatment of drug addictions: A follow-up study in Therapeutic Communities. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 906-913.
- Lyubomirsky, S., Diener, E. y King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Madgison, J. (1989). *SPSS/PC+ CHAID*. Chicago: SPSS Inc.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Moreno, B., Arcenillas, M. V., Morante, M. E. y Garrosa, E. (2005). *Burnout* en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 71-87.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora en la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Murillo, F. J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 1-6.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora en las escuelas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. et al. (2009a). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (alumnado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 235-258). Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. et al. (2009b). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (profesorado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Her-

- nando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 259-275). Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. et al. (2009c). *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Ortega, R. (2007). La convivencia. Un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea-La Mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., Monje, M. y Córdoba, F. (2009). La actualidad de los modelos legislativos de convivencia: un metanálisis. *Educación*, 43, 81-91.
- Pedrero, E. (2011). La situación de la convivencia escolar en España: análisis del estudio estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En J. J. Leiva y R. Borrero (Eds.), *Interculturalidad y Escuela* (pp. 13-39). Barcelona: Octaedro.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación* (359), 604-627.
- Peñalva, A. y López-Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnos de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 139-153.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación* 362, 690-712.
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2011). La resolución de conflictos en contextos multiculturales a través de la mediación. En J. J. Leiva y R. Borrero (Eds.), *Interculturalidad y Escuela* (pp. 97-122). Barcelona: Octaedro.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación* 350, 221-252.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G., y López-González, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Fernández-Baena, R. J. y Molero, M. M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Pérez-Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para

- la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.
- Poeduvicky, V. A., Truene, L. y Sperlazza, J. (2006). Promoting social and emotional intelligence for students with Special Needs. En J. Pellitieri, R. Stern, C. Shelton y B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counselling* (pp. 121-139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1101-1110.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(42), 353-370.
- Sánchez Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 93-110.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Terradillos, J., López-Goñi, J. J. y Arteaga, A. (2011). Evaluación de los resultados de un programa de Dispensación Responsable de Bebidas Alcohólicas. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 34(3), 383-393.
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (44), 139-174.