

## **VI.1. AMBIENTE ORGANIZATIVO EN CENTROS DE E.G.B. A TRAVES DEL O.C.D.Q.**

**Julián López Yáñez**

### **1. INTRODUCCION**

#### **1.1. Revisión de la literatura**

Uno de los aspectos que han ayudado más a configurar un marco de reflexión propio para la organización escolar es la constatación de que la estructura formal de los establecimientos escolares no parece representar adecuadamente la totalidad de la vida y de la riqueza organizativa que se desarrolla en su interior. Esto ha hecho que los autores especializados en este campo hayan adoptado masivamente el concepto de «organizaciones débilmente estructuradas» (*loosely coupled*) propuesto por Weick (1976) para referirse a las que, como las escolares, no guardan una relación causal directa entre su estructura y sus procesos organizativos dinámicos. Por eso los análisis de las organizaciones escolares han tomado distancia respecto a los de las organizaciones empresariales, cuyo referente se sitúa en concepciones más racionalistas, y han buscado un ámbito conceptual que hoy nos permite caracterizar de un modo más realista y exacto lo que ocurre en las escuelas.

Precisamente con ello se ha puesto de manifiesto la gran importancia de estos procesos dinámicos que tienen lugar en toda organización, pero que en las débilmente estructuradas condicionan en mayor medida sus resultados. Así, por ejemplo, los procesos de comunicación que caracterizan un clima o ambiente particular. Estos procesos no se ajustan estrictamente a la estructura lineal de la organización, basada en la distribución y el ejercicio de la autoridad, sino que se apoyan en relaciones directas, a menudo informales y configuradoras de una compleja trama de relaciones psicosociales. Para decirlo con palabras de Allison (1983), la estructura no es tan importante como una serie de variables informales relacionadas con la comunicación y la socialización de los individuos y grupos tales como la cultura o el clima organizativos.

Este panorama viene asociado a la búsqueda de nuevos determinantes de la calidad institucional distintos de los formales y estructurales utilizados hasta ahora. Y es precisamente el constructo *clima organizativo* uno de los que más pueden ayudar a establecer la evaluación de los centros a partir de criterios más generales, por una parte, y más representativos de su realidad cambiante, por la otra.

En líneas generales, el clima organizativo es un concepto globalizador relacionado con la calidad del medio en una organización y que, según Tagiuri (1968), abarca cuatro tipos de variables: ecológicas (características físicas y materiales del centro), del medio (características de las personas y grupos), del sistema social (interacciones y relaciones sociales), y culturales (valores, creencias y estructuras cognitivas de los individuos y los grupos).

Como señala Finlayson (1987, p. 163), muchas personas afirman que pueden percibir perfectamente a partir de su experiencia, la existencia de un clima o ambiente que caracteriza a cada centro docente, pero tienen grandes dificultades para explicarlo o para entender cómo se llega a establecer. Debido a su ambigüedad cada individuo caracteriza de una forma particular a ésta metáfora, pero todos parecen estar de acuerdo con su carácter altamente significativo, es decir, con su potencial explicativo. Según Schneider —citado por el propio Finlayson— los individuos dentro del contexto de una organización procesan la información de la misma manera que se construye el concepto de clima del centro, esto es, tomando una serie de claves significativas a partir del contacto diario con dicha organización y componiendo marcos conceptuales que sirven para dar sentido a la propia experiencia.

El clima organizativo está basado en las percepciones colectivas, las actitudes, los pensamientos y valores comunes de los miembros de una organización (Jorde-Bloom, 1987; p.26). Es en definitiva la percepción que se ha ido construyendo socialmente acerca de la organización y «que se transforma y evoluciona con el paso del tiempo para adaptarse tanto a las nuevas demandas del medio ambiente externo como a las presiones internas producidas por cambios en la situación de los miembros de la institución escolar» (Alvarez y Zabalza, 1989; p.199). Los nuevos miembros perciben a su llegada el clima específico de ésta y ello les sirve de gran ayuda en su proceso de integración.

Se trata de un compuesto formado por la personalidad de sus componentes en el que tiene una importancia destacada la personalidad de sus líderes, tanto si son formales -establecidos desde la estructura- como si son informales. Así que el clima de una organización es influido tanto por la estructura formal como por las relaciones sociales que se dan entre sus miembros (Anderson, 1982). El concepto de personalidad es precisamente el que toman Halpin y Croft (1963, p.1) para establecer su definición del ambiente escolar: «personalidad es al individuo lo que el clima es a la organización» (p.1).

Por otra parte, se basa sobre la percepción de características relativamente duraderas de las organizaciones, más que sobre circunstancias coyunturales de éstas (Tagiuri, 1968). También Alvarez y Zabalza (1989) lo plantean como un «conjunto de características relativamente estables en el tiempo que nos permiten describir la vida de un colegio y diferenciarlo significativamente de otros» (p.199).

Este sentido queda reforzado por la definición planteada por Hoy y Clover (1986, p.94) que enumera una serie de rasgos, algunos de los cuales hemos planteado más arriba. Para ellos el clima escolar es «una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar que: a) se ve afectada por el liderazgo del director, b) es experimentada por los profesores, c) influye en la conducta de los miembros, y d) está basada sobre concepciones colectivas».

Por otra parte, autores como Poole (1985) destacan en su definición la relación existente entre el clima y las relaciones de comunicación, hasta el punto de hablar del concepto de «clima comunicacional» que «es generado por la interacción en torno a las prácticas organizacionales, por un continuo proceso de estructuración (...). A través del proceso de estructuración, el clima de comunicación también influye en la interacción de los miembros y en sus actitudes y conductas (p. 107)».

## 1.2. Objetivos del estudio

El objetivo principal de este estudio fue someter a validación un instrumento de diagnóstico del clima organizativo en los centros escolares —el O.C.D.Q.—. Una vez traducido y establecida su adecuación semántica al contexto educativo español se trató de comprobar si su estructura conceptual se ajustaba también a dicho contexto. Finalmente se iban a proponer los cambios necesarios en su estructura o en la redacción de los items para garantizar su validez y fiabilidad.

## 2. METODOLOGIA

### 2.1. El Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo (O.C.D.Q.)

Cada instrumento refleja la concepción específica que el autor o autores tienen acerca del constructo «clima organizativo». Halpin y Croft (1963) desarrollaron su *Organizational Climate Description Questionnaire* a partir de algunas investigaciones previas desarrolladas por el primero en relación con el concepto de liderazgo, de ahí la gran importancia que esta dimensión tiene en el OCDQ. Halpin había diseñado y experimentado otro cuestionario específico —*Leader Behaviour Description Questionnaire* (LBDQ)— y los resultados le indujeron la idea de que el estudio sobre los estilos de liderazgo cobraba un valor mayor cuando se ponía en relación con información sobre la propia organización. Según Thomas (1976) se pueden distinguir dos ideas implícitas en estos autores:

«En primer lugar, que la forma en que el líder se comporta realmente es menos importante que cómo los miembros del grupo perciben su conducta. Las percepciones del comportamiento del líder determinará la conducta de los miembros del grupo y además nos proporciona una medida del clima organizativo».

«En segundo lugar, la habilidad (o la falta de ella) del director de una organización para crear un «clima» en el que tanto él como otros miembros del grupo puedan iniciar y consumir actos de liderazgo es una cualidad determinante del grado de «eficacia» de una escuela».

Halpin y Croft establecieron un procedimiento para clasificar a las escuelas en alguno de los seis tipos de clima que identificaron, a partir de las puntuaciones obtenidas en el OCDQ. Esta tipología de clima escolar se organiza en un continuo que va desde abierto a cerrado: abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado. El clima abierto caracteriza a la organización *vital* y cargada de energía, que tiende al cumplimiento de sus objetivos y que atiende a las necesidades de sus miembros. Las acciones de los líderes se perciben como adecuadas por el resto y la principal característica es la *autenticidad* del comportamiento de la mayoría. El clima cerrado se caracteriza por el alto grado de apatía de la mayor parte de los miembros de la organización; la motivación de éstos es baja puesto que no se satisfacen sus necesidades sociales ni pueden desarrollar el sentimiento de cumplimiento de la tarea. La organización no parece evolucionar en ninguna dirección.

Anderson (1982) refleja en su revisión de las investigaciones acerca del clima escolar el amplio uso, tanto a lo largo de los años como en distintos países que ha tenido el OCDQ, hasta el punto de constituir el instrumento que más ha influido en la reflexión científica sobre dicho constructo. Sin embargo, durante todos estos años ha habido tiempo suficiente para detectar sus limitaciones. Kottkamp, Mulhern y Hoy (1987) han reunido recientemente las más importantes, algunas de las cuales se han puesto también de manifiesto en una investigación realizada en nuestro país (Medina, 1989).

Estas limitaciones llevaron a Hoy y Clover (1986) a desarrollar una versión revisada del OCDQ que es la que finalmente hemos utilizado en nuestro experimento. El estudio piloto que efectuaron incluía un cuestionario con 131 ítems potenciales que quedaron en 42, agrupados alrededor de seis dimensiones, después de sucesivos análisis factoriales. De estas seis dimensiones, tres se referían a la conducta del profesor y otras tres a la del director. Además, este nuevo instrumento dió lugar a una nueva conceptualización de los criterios de abierto/cerrado para explicar los diferentes climas. Ahora la conducta del director puede ser abierta independientemente de que la de los profesores lo sea o no, y viceversa. Además se añadieron otros dos criterios globales de clasificación climática: comprometido y no comprometido. La figura siguiente ilustra la interacción entre estos criterios:

		Conducta del director	
		Abierta	Cerrada
Conducta de los profesores	Abierta	CLIMA ABIERTO	CLIMA COMPROMETIDO
	Cerrada	CLIMA NO COMPROMETIDO	CLIMA CERRADO

Figura 1. Organización y clima escolar percibidos por el profesor

La traducción que hicimos del instrumento intentó cumplir el propósito de adaptación a nuestro propio contexto y, al mismo tiempo, mantener la representatividad de cada uno de los 42 ítems con respecto a la dimensión a la que pertenecían. Así pues, en primer lugar se tradujo la descripción de las seis dimensiones que conforman la estructura conceptual del instrumento (Profesionalidad, Relaciones Sociales, Despreocupación, Apoyo, Directividad y Restrictividad) y conocimos los ítems que correspondían a cada una de ellas. Posteriormente tradujimos los ítems y sometimos la versión española al contraste de varios profesores en ejercicio que examinaron la escala minuciosamente y nos indicaron las incongruencias, los defectos de expresión, las dificultades para entender el verdadero sentido de algunos ítems y que nos ayudaron a establecer formulaciones verdaderamente representativas de lo que ocurre en nuestros centros escolares.

## 2.2. La muestra

Otro aspecto que Hoy y Clover pusieron también en cuestión fue la unidad de análisis utilizada en estudios anteriores para describir el clima escolar. A pesar de que Halpin y Croft pretendían establecer una medida de la percepción colectiva de los miembros de una organización sobre el clima de ésta, contradictoriamente tomaron a cada individuo como unidad de análisis y analizaron factorialmente las respuestas de los 1151 sujetos que componían la muestra, desconsiderando el dato verdaderamente significativo: que procedían de 71 escuelas diferentes. Por lo tanto se olvidaba un principio que otros autores consideran básico en el establecimiento de medidas sobre el clima escolar: que se trata de un constructo con características organizativas, no individuales. Eso requiere que se agrupen las puntuaciones individuales por escuelas, constituyendo éstas la verdaderas unidades de análisis.

Por nuestra parte, hemos seguido el criterio de tomar el centro escolar como la unidad de análisis en las pruebas relacionadas con la validez interna del Cuestionario OCDQ (análisis factorial y de conglomerados) y a los sujetos individualmente cuando se trataba de analizar la fiabilidad del cuestionario (coeficiente alfa de Cronbach) y su validez externa (análisis de la varianza intra e intercentros).

Por lo tanto, dicha muestra está compuesta por 414 sujetos que cumplieron el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo, distribuidos en 78 centros escolares públicos o concertados de Educación General Básica de la provincia de Sevilla. No se estableció ningún procedimiento de selección aleatoria de estos centros, que intervinieron en el experimento por la disponibilidad que teníamos para acceder a ellos. Tampoco los sujetos dentro de cada centro fueron seleccionados aleatoriamente, sino por una mezcla de los criterios de disponibilidad y por su carácter en muchos casos de informantes claves, es decir por su posición privilegiada para percibir el clima del centro.

El de acudir a los informantes claves, es un recurso usual en las metodologías etnográficas de investigación. Como afirman Goetz y LeCompte (1984; p. 119) «se eligen frecuentemente porque tienen acceso —en el tiempo, el espacio o en perspectiva— a observaciones vedadas para el etnógrafo». Como en nuestro caso, se trata de individuos que poseen conocimientos, status o destrezas comunicativas

especiales, y que están dispuestos a compartirlos con el investigador. Habitualmente los sujetos a los que se les pidió cumplimentar el OCDQ fueron el Director, el Jefe de Estudios, el Secretario y dos profesores que tuvieran una alta implicación en la vida organizativa del centro. Los cuestionarios fueron pasados por colaboradores, todos ellos profesores de EGB en ejercicio y estudiantes del segundo ciclo de Ciencias de la Educación.

### 2.3. Procedimiento

#### *Obtención y análisis de datos cuantitativos*

Las estrategias experimentales utilizadas en nuestro trabajo tienen todas ellas que ver con la validación del OCDQ como instrumento diagnóstico del clima de los centros educativos para la población española. La validación de este instrumento se ha efectuado a partir de tres criterios: su fiabilidad, su validez interna y su validez externa. Veámoslas de forma secuencial:

El coeficiente alfa de Cronbach es un índice muy utilizado para conocer la fiabilidad de una escala como la nuestra, donde la respuesta a los ítems se establece en torno a un abanico de opciones a los que se asignan valores discontinuos. Hoy y Clover (1986) también utilizaron esta medida para la elaboración de un cuestionario específico para los centros de enseñanza media; estos autores rechazaron los ítems que reducían sustancialmente la consistencia del instrumento medida a partir de dicho coeficiente. Fraser, Treagust y Dennis (1986) también utilizaron esta medida para validar otro instrumento sobre el ambiente —esta vez de clases, no de centros—. Estos autores utilizaron como unidad de análisis tanto la clase como los individuos, encontrando que el coeficiente de fiabilidad era mayor cuando se trataba de las medias de las clases que cuando se trataba de las respuestas individuales a los cuestionarios. Idénticos resultados fueron obtenidos por nuestra parte, como podrá verse más adelante.

El análisis factorial y el análisis de conglomerados o *clusters* fueron las medidas sobre las que se estableció la validez interna del instrumento. También constituyen medidas habituales en la elaboración y el refinamiento de cuestionarios y escalas e igualmente fueron utilizadas por los autores arriba citados. Estos análisis nos iban a permitir en definitiva asumir la estructura conceptual propuesta por Hoy y Clover para el diagnóstico del clima organizativo de nuestros centros escolares o establecer otra que fuera más explicativa de dicho constructo, a partir de los mismos ítems establecidos por ellos, pero en relación a las respuestas de los sujetos de nuestra muestra.

El análisis de conglomerados o *clusters*, por otra parte, hay que entenderlo como una prueba complementaria al análisis factorial cuyo objeto es clasificar en grupos a las variables —los ítems del OCDQ— de forma que las pertenecientes a uno de estos grupos sean tan similares como sea posible. El que hemos utilizado está basado en el método de los componentes principales que, como afirma Martínez (1984; p.167) «reduce el número de variables a aquellas más significativas, las que explican una mayor cantidad de varianza y que no están correlacionadas entre sí».

A pesar de todo, los resultados del análisis factorial no podemos dejar de considerarlos una aproximación hacia la verdadera estructura conceptual de un constructo. Las limitaciones del análisis factorial hacen recomendable profundizar en la relación entre variables, para entender el fundamento de la estructura observada. Esta es la razón por la que decidimos completar este análisis con otro de carácter cualitativo, basado en las percepciones de directores y profesores influyentes de los centros escolares donde se había pasado el Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo (OCDQ). Describiremos este análisis en el siguiente apartado.

Realizamos el análisis factorial y el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach mediante el Paquete de Programas de Estadística PROGSTAD por ordenador (Calvo, 1988). Además repetimos el análisis factorial y efectuamos el análisis de conglomerados mediante otro programa de ordenador de amplia difusión: SPSS/PC.

El análisis de la varianza fue la cuarta medida experimental utilizada. Con ella tratábamos de averiguar si se detectaba un mayor grado de variabilidad entre las respuestas al Cuestionario de los sujetos pertenecientes a un mismo centro, o si por el contrario la variación era mayor entre sujetos de distintos centros. Esto último demostraría que los sujetos que perciben una misma realidad, por el hecho de estar trabajando en el mismo centro, encuentran en el OCDQ un buen medio para expresar esas semejanzas y, agrupando sus respuestas, se puede obtener una medida *de consenso* sobre las distintas dimensiones que componen el clima del centro. En realidad se efectuaron dos análisis de la varianza: uno tomando como base la estructura original del Cuestionario propuesta por Hoy y Clover y otra sobre la estructura resultante de los análisis factorial y de conglomerados efectuados por nosotros. Ambos se realizaron mediante el citado Paquete de Programas de Estadística.

### *Obtención y análisis de datos cualitativos*

Los procedimientos cualitativos de análisis de datos se han utilizado en nuestra investigación con dos propósitos:

Por una parte, el de contrastar los datos de carácter cuantitativo referidos a la validez del Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo (OCDQ), que habíamos obtenido previamente. Tomamos como base la opinión de los sujetos implicados, respecto a la concordancia entre el clima que ellos percibían en su centro escolar y el descrito por el OCDQ, una vez analizadas sus respuestas al Cuestionario. Esto se hizo a partir de entrevistas semiestructuradas mantenidas con los directores de los centros donde habíamos pasado el Cuestionario. A lo largo de la entrevista se pedía a dichos directores su opinión sobre los resultados obtenidos, la elaboración de hipótesis para explicar dichos resultados y propuestas para la mejora del clima en su propio centro, a partir de la situación que reflejaba el OCDQ. Los resultados que se les mostraban habían sido representados gráficamente mediante un programa de ordenador, y se acompañaban de los resultados numéricos para facilitar la retención de éstos por parte del entrevistado.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante un protocolo de codificación *ad hoc*, elaborado siguiendo las recomendaciones de Miles y Huberman (1984). Estos autores proponen comenzar con el diseño de una *lista inicial* de códigos, en la que el investigador coloca en forma de claves sus interrogantes, hipótesis, áreas de problemas y variables claves.

En nuestro caso, esta lista inicial incluyó como categorías las seis dimensiones originales del OCDQ en la versión de Hoy y Clover e incorporó veinticinco nuevas categorías, que se referían a aspectos que la literatura especializada recoge como relacionados en algún sentido con el clima de los centros escolares, a excepción de cuatro de estas categorías que reflejaban el acuerdo/desacuerdo del entrevistado con los resultados obtenidos a través del OCDQ, ya sea en relación al conjunto del clima del centro o bien en relación a alguna de las dimensiones. Las 31 categorías estaban agrupadas en distintos ámbitos: ámbito de la conducta del director, ámbito de la conducta de los profesores, ámbito de la conducta de los alumnos, rasgos generales del centro y acuerdo/desacuerdo sobre el cuestionario. A cada categoría de este protocolo se le asignó un código de tres letras —el programa AQUAD con el que serían procesados exige un número fijo de letras para todos los códigos del instrumento—, así como una descripción ilustrativa.

Tres codificadores independientes, entrenados al efecto, se encargaron de la fase de revisión de los códigos, modificando el sistema de categorías hasta que llegaron a un acuerdo sobre la pertinencia de cada una de ellas. Para la codificación se utilizó el programa de ordenador AQUAD (Huber, 1989a,b). Este programa permite la identificación y codificación de porciones significativas del texto escrito. La codificación puede hacerse de forma estructurada, en contraste con los procedimientos secuenciales empleados por muchos sistemas de codificación de observaciones. Esto quiere decir que determinadas categorías o códigos pueden representar a porciones relativamente grandes de texto, que a su vez puede englobar a porciones de texto cada vez más pequeñas que sean también objeto de codificación.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Fiabilidad del Cuestionario

Para realizar el cálculo de la consistencia interna o fiabilidad del Cuestionario utilizamos el coeficiente *alfa* de Cronbach. Como era previsible, los coeficientes obtenidos tomando el centro escolar como unidad de análisis fueron mayores que los obtenidos tomando al individuo como tal. Esto concuerda con los resultados obtenidos en el curso de la validación de otro instrumento sobre el clima del aula, referidos por Fraser, Treagust y Dennis (1986; p.49). En nuestro caso, los coeficientes de correlación oscilan entre 0.90 y 0.57, como puede verse en la tabla 1. Estos resultados son algo más bajos que los referidos por Hoy y Clover (1986) en su estudio a partir de la versión inglesa del OCDQ. Especialmente llama la atención el coeficiente 0.57 de la dimensión Restrictividad que indica una menor consistencia interna de esta subescala y que se corresponde, como veremos más

adelante con una cierta debilidad como factor. El resto de las subescalas tiene una aceptable consistencia interna, particularmente si tomamos el centro como unidad de análisis.

**TABLA 1. Fiabilidad del Cuestionario OCDQ-RE**

Subescala	Hoy y Clover (1986) 70 centros	Muestra española 70 centros	Muestra española 414 individuos
Profesionalidad	0.90	0.87	0.79
Relaciones Sociales	0.86	0.86	0.80
Despreocupación	0.75	0.70	0.61
Apoyo	0.95	0.89	0.85
Directividad	0.89	0.76	0.70
Restrictividad	0.80	0.57	0.45

### 3.2. Validez interna del Cuestionario

Como ya hemos dicho, obtuvimos las puntuaciones medias por centros de las respuestas individuales a cada ítem del Cuestionario. A partir de aquí, la matriz de correlaciones de los 42 ítems del OCDQ en los 78 centros escolares de la muestra fue analizada. En el análisis factorial a través de PROGSTAD solicitamos los cálculos del programa para 4, 5, 6, 7 y 8 factores, siendo en la configuración de cinco factores donde más sentido encontramos a los agrupamientos de ítems realizados. Estos resultados fueron confrontados con los diez factores arrojados por el análisis de los mismos datos a través de SPSS. En ambos análisis factoriales se aplicó la rotación de tipo varimax. La matriz factorial rotada obtenida mediante PROGSTAD puede verse en la tabla 2.

La primera conclusión que destaca es la unión en un sólo factor de la mayor parte de los ítems correspondientes a las subescalas Profesionalidad y Despreocupación. Los ítems de la subescala Profesionalidad están presente en el factor 1 de nuestro análisis con una correlación positiva, mientras que los de la subescala Despreocupación lo hacen con correlaciones negativas. Esto querría decir que la profesionalidad y la ausencia de despreocupación, esto es, la preocupación por los asuntos del centro constituiría un mismo patrón de la conducta de los profesores.

Sin embargo, hay que destacar un hecho que pone de manifiesto la importancia de realizar análisis cruzados de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas estadísticas utilizadas. Aunque el primer factor hallado por los dos programas reunía los ítems de las dimensiones Profesionalidad y Despreocupación del OCDQ-RE, cuando posteriormente calculamos el índice de fiabilidad de esta nueva subescala, éste descendió dramáticamente a 0.17. Así mismo, cuando efectuamos el análisis de la varianza, comprobamos que la varianza entre los sujetos de un mismo grupo (varianza de error o varianza no debida a la acción de la variable independiente) pasaba a ser mayor que la varianza entre sujetos de distintos grupos. Ambos datos nos hicieron pensar que la unión entre ambos grupos de ítems no era recomendable y que convenía mantener su adscripción a subescalas independientes, que sí recogían índices altos de fiabilidad.

**TABLA 2. Matriz factorial de cinco factores con rotación varimax (PROGSTAD)**

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
1	0.418	0.519	0.210	0.269	0.050
3	-.374	-.517	-.098	-.271	-.209
8	-.692	-.073	-.026	-.057	-.202
11	-.660	-.114	-.009	0.001	0.159
12	0.661	0.237	0.003	0.112	0.066
14	-.686	0.074	-.047	-.155	0.192
19	0.621	0.527	0.096	0.305	0.180
21	-.496	-.136	-.238	-.332	0.064
26	0.419	0.664	0.125	0.186	0.090
32	0.614	0.261	0.022	0.001	0.017
37	0.722	0.236	0.129	0.128	0.025
40	0.693	0.161	0.098	0.217	-.055
2	0.133	0.786	-.004	0.101	-.000
7	0.189	0.700	0.024	0.063	0.129
13	0.251	0.615	-.074	0.136	-.108
20	0.561	0.491	0.076	0.316	-.012
27	0.255	0.611	0.026	0.181	0.172
33	0.634	0.497	-.018	0.119	0.013
38	0.491	0.453	0.178	-.015	-.124
4	0.253	0.322	0.464	0.070	0.135
10	0.176	-.481	0.489	-.113	0.150
17	0.092	-.070	0.656	-.060	0.044
24	0.056	-.000	0.792	0.096	0.058
30	0.099	0.461	0.717	0.128	0.030
34	-.094	-.126	0.730	-.084	0.219
35	-.011	0.447	0.464	0.035	0.075
41	0.196	0.209	0.730	0.188	-.094
5	-.062	-.102	0.232	-.592	0.035
9	-.070	0.195	0.449	0.582	0.070
15	-.011	0.105	0.267	0.610	-.032
16	0.238	0.315	0.218	0.779	0.014
23	0.237	0.045	-.145	0.773	-.007
29	0.319	0.170	0.384	0.655	0.029
39	-.184	-.063	0.186	-.607	0.049
42	0.252	0.494	0.272	0.573	-.097
18	-.188	0.176	0.205	-.012	0.731
25	0.048	-.082	0.113	-.071	0.586
31	0.169	-.254	-.211	-.260	0.330
36	-.139	0.059	-.005	0.077	0.851
6	0.284	0.378	0.145	-.060	0.432
22	0.290	0.539	0.245	0.346	-.180
28	0.147	0.508	0.432	0.345	-.171

En cuanto al factor 2 de nuestro análisis, en él están presentes todos los items de la dimensión Relaciones Sociales de la versión inglesa y ninguno más, por lo que podemos confirmar la validez de la subescala propuesta por Hoy y Clover en relación a nuestra muestra. Sin embargo, esta afirmación hay que matizarla por dos razones. En primer lugar, tal como ocurría con el factor 1, hemos incluido aquí tres items el 20, el 33 y el 38 con mayores pesos en aquel factor, aunque sus

pesos en el factor 2 eran también importantes. La justificación era respetar la configuración del Cuestionario original siempre que no hubiera drásticas razones para actuar en sentido contrario. También aquí nos hemos apoyado en el cálculo del índice de fiabilidad y de la varianza, especialmente en este último. Si pasáramos esos tres ítems al factor 1, la varianza intragrupo de la agrupación de ítems resultante (2, 7, 13 y 27) para el factor 2, sería mayor que la varianza entre los grupos, y el coeficiente de Cronbach descendería de 0.86 a 0.82.

Así pues, el ámbito de la conducta de los profesores quedaría representado por tres subescalas bastante similares a las del OCDQ-RE, con el único cambio de la inclusión del ítem 11 en una de ellas:

Subescala 1 (Profesionalidad). Ítems: 1-6-12-19-26-32-37-40.

Subescala 2 (Relaciones Sociales). Ítems: 2-7-13-20-27-33-38.

Subescala 3 (Despreocupación). Ítems: 3-8-11-14-21.

En cuanto al ámbito de la conducta del director, los resultados nos indicaban que el factor 3 agrupa los ítems de la dimensión Directividad de la versión original a excepción de dos de ellos —el 5 y el 39— que pasan a integrarse en el factor 4 de nuestro análisis. Dicho factor 4 agrupa mayoritariamente otra de las dimensiones correspondiente a la conducta del director en el Cuestionario de Hoy y Clover: la dimensión Apoyo, aunque uno de sus ítems —el 4— parece más relacionado con el factor 3.

Estos intercambios de ítems nos hicieron concluir que los profesores de nuestra muestra no interpretaron todos los ítems de la dimensión directividad en el sentido negativo o *cerrado* que Hoy y Clover los habían planteado. Es por esta razón por la que los dos ítems de la subescala Directividad que mejor representan la conducta directiva o autoritaria del director —el 5, «El director dirige con mano de hierro» y el 39, «El director es autocrático»— no tienen pesos significativos en el factor 3 sino en el 4, con correlaciones negativas. Esto parece indicar que la ausencia de autoritarismo o autocratismo en la conducta del director guarda relación con la percepción de los profesores de que éste les apoya en su trabajo y los tiene en consideración. Si analizamos detenidamente el enunciado de los ítems de la subescala Directividad que sí permanecen relacionados con el factor 3, comprobaremos que no todos deben interpretarse precisamente en el sentido de directividad por parte del director. Muchos parecen más bien señalar su implicación o preocupación por los asuntos del centro y que su presencia se deja sentir efectivamente, pero no necesariamente imponiendo su autoridad.

El quinto factor del análisis reunió los ítems de la subescala Restrictividad, aunque el 31 aparece con un peso relativamente pequeño; o al menos a cuatro de ellos, porque como ya vimos, el ítem 11 quedó asociado al factor 1. Este factor explica un porcentaje de la varianza más pequeño que los anteriores: 5.63.

El análisis factorial obtenido mediante SPSS nos permitió profundizar en el comportamiento de los ítems y perfilar más claramente las subescalas. En primer lugar corroboramos la idea de que el 5 y el 39 son dos ítems desconectados de su dimensión original y que incluso guardan escasa relación con el resto de los ítems del cuestionario. En segundo lugar nos confirmó el escaso rendimiento de la escala

Restrictividad del instrumento original. Esto, unido a algunas opiniones de los usuarios, analizadas más adelante, que ponían en duda que dichos items reflejaran verdaderamente comportamientos del director, nos hicieron desestimar su presencia en el nuevo instrumento que proponemos. Y en tercer lugar y lo más importante de todo, el análisis factorial realizado mediante SPSS nos permitió diferenciar en el ámbito de la conducta del director, tres dimensiones o subescalas que tienen mucho sentido por sí solas si analizamos los items que la componen.

El factor 4 del análisis realizado mediante SPSS podría conservar el título de la subescala del OCDQ original con la que más relación encuentra: Apoyo, aunque nosotros consideramos más apropiado el epígrafe de *Consideración* (del director hacia los profesores) para esta nueva subescala, a la que pertenecerían 6 de los 9 items originales de la subescala Apoyo del OCDQ-RE.

La subescala Directividad del cuestionario original se descompondría tras nuestro análisis en dos nuevas subescalas. La primera incluiría los items agrupados en torno al factor 2 del análisis con SPSS, que no tienen tanto que ver con la conducta directiva del director como con su implicación en la dirección del centro y con su conducta de liderazgo en relación a los profesores. Esta nueva subescala podría denominarse *Implicación del Director*. La segunda subescala incluiría los items verdaderamente representativos de la directividad del director a excepción del 5 y del 39, y mantendría esta misma denominación, quedando representada por el factor 5 del análisis con SPSS. Estos tres factores poseen porcentajes aceptables de explicación de la varianza (9.4 el factor 2, 6.0 el factor 4 y 4.5 el factor 5).

Por su parte, el ámbito de la conducta de los profesores quedaría representado por tres subescalas en las que lo más significativo es la desaparición de la subescala Restrictividad del instrumento original y el desdoblamiento en dos de la subescala Directividad del OCDQ-RE, que da lugar aquí a *Implicación* por un lado y *Directividad* por otro. Estas subescalas son las siguientes:

Subescala 4 (*Consideración*). Items: 9-15-16-23-29-42.

Subescala 5 (*Implicación*). Items: 4-22-28-30-35-41.

Subescala 6 (*Directividad*). Items: 10-17-24-34.

Los índices de fiabilidad obtenidos mediante el procedimiento de Cronbach para las seis nuevas subescalas son sensiblemente más altos que los obtenidos con anterioridad para las dimensiones originales, como puede verse en la tabla 6.

**TABLA 3. Fiabilidad del Cuestionario OCDQ-SP**

Profesionalidad .....	0.87
Relaciones Sociales .....	0.86
Despreocupación .....	0.72
Consideración .....	0.87
Implicación .....	0.85
Directividad .....	0.75

## Análisis factorial de segundo orden

Al igual que Hoy y Clover, para la validación del OCDQ-RE, nosotros hemos efectuado un análisis factorial de segundo orden para determinar si las seis dimensiones o subescalas resultantes pueden ser englobadas en categorías más generales. Para realizarlo, los ítems fueron agrupados en torno a las nuevas dimensiones a las que habían sido adscritos y sus puntuaciones fueron sumadas por cada centro. Las seis nuevas puntuaciones de cada uno de los 78 centros de la muestra fueron sometidas a un nuevo análisis factorial.

Como vimos en el capítulo anterior, Halpin y Croft habían establecido que el concepto de clima escolar se explicaba a lo largo de una serie de categorías que estaban dispuestas en un continuo que va desde el clima abierto al cerrado, pasando por algunos factores intermedios. Hoy y Clover descalificaron esta idea para afirmar que dos categorías —abierto y cerrado— explicaban de forma general el clima de un centro escolar, y que la conducta de los profesores podía ser abierta o cerrada con independencia de la del director; y a la inversa. Nuestro propósito era conocer si los datos obtenidos a partir de nuestro experimento corroboraban o no la propuesta de estos autores.

Este análisis factorial de segundo orden, realizado por medio del programa PROGSTAD, tiene la ventaja adicional de ofrecernos la matriz de correlaciones entre las seis dimensiones del OCDQ-SP, como puede verse en la tabla 4. En esta tabla podemos observar que dichas dimensiones o subescalas no son totalmente independientes entre sí, como debería corresponder a un instrumento de estas características, que debe ofrecer categorías que expliquen ámbitos de conducta claramente definidos; de tal forma que debe permitirnos discriminar sin margen de duda si un rasgo o comportamiento dado pertenece a una dimensión o a otra.

**TABLA 4. Matriz de correlaciones entre las seis dimensiones del OCDQ-SP (PROGSTAD)**

	Profes.	Rel. Soc.	Despr.	Consid.	Implic.	Direct.
Profesional.	1.00					
Rel. Sociales	0.79	1.00				
Despreocup.	-.77	-.60	1.00			
Consideración	0.53	0.51	-.46	1.00		
Implicación	0.57	0.57	-.47	0.63	1.00	
Directividad	0.08	-.05	-.04	0.14	0.31	1.00

La mayor relación o dependencia se da entre las dimensiones Profesionalidad y Relaciones Sociales (0.79) y bastante menor, entre Consideración e Implicación (0.63). Este es otro de los aspectos que un futuro refinamiento del Cuestionario como instrumento de diagnóstico del clima organizativo debería mejorar.

La tabla 5 nos muestra los pesos obtenidos después de sometidos los datos a rotación varimax, en la solución de tres factores hallada a través de PROGSTAD, ya que esta nos parecía la solución con más sentido dadas las características del instrumento.

**TABLA 5. Análisis factorial de segundo orden. Matriz de tres factores con rotación varimax**

	1	2	3
Profesionalidad	0.89	0.32	0.05
Relaciones Sociales	0.76	0.44	-.13
Despreocupación	-.89	-.17	-.05
Consideración	0.26	0.89	0.02
Implicación	0.37	0.76	0.29
Directividad	-.01	0.12	0.98
% Var. explicada	39.38	28.41	17.85

Por un lado podemos observar que las dimensiones que caracterizan la conducta de los profesores están agrupadas en torno a un primer factor —como en el experimento de Hoy y Clover, que fue definido como «apertura en las relaciones del profesorado»—. Este factor definiría a los profesores preocupados por los asuntos del centro (baja despreocupación) que aceptan y respetan a los demás compañeros y manifiestan entusiasmo en su trabajo (profesionalidad) y que establecen cordiales relaciones personales entre sí (relaciones sociales).

Sin embargo, la agrupación de las dimensiones que caracterizan la conducta del director en dos factores independientes (consideración e implicación de una parte y directividad de la otra) difiere en cierta medida de los resultados de aquellos autores. Esto implica, desde nuestro punto de vista, una mayor dificultad para calificar la conducta del director del centro como cerrada o abierta sin más. La directividad es una dimensión muy independiente de las otras dos que definen la conducta del director; en realidad lo es de todas las demás subescalas del nuevo cuestionario OCDQ-SP, como también puede verse en la matriz de correlaciones. Atendiendo a esto, dicha subescala tiene poca capacidad predictiva sobre qué sucederá con las otras dos, por lo que resulta difícil agruparlas en una misma categoría general.

### *Validez externa*

El análisis de la varianza se realizó para determinar si las medidas del clima organizativo que representan cada una de las subescalas del cuestionario, tanto en su versión original como en la obtenida por nosotros, constituyen fenómenos organizativos o meramente individuales. Esto es, si las respuestas de los sujetos al cuestionario tienden a parecerse por el hecho de pertenecer a la misma escuela, más de lo que se parecen las respuestas de los sujetos de diferentes escuelas. En las tablas 6 y 7 pueden verse los resultados del análisis de la varianza tanto para las dimensiones del cuestionario original OCDQ-RE como para las de la versión obtenida por nosotros, a la que denominamos OCDQ-SP.

**TABLA 6. OCDQ-RE: Análisis de la varianza**

Dimensión	Intragrupo	Intergrupo	F
Profesionalidad	4882.6	8049.2	8.3*
Relac. Sociales	4463.1	4602.5	5.2*
Despreocupación	1270.4	2601.4	10.4*
Apoyo	7363.9	4968.4	3.4*
Directividad	6218.4	1834.2	1.5
Restrictividad	2084.0	1268.0	3.1*

\* Significativos al 99% de probabilidad  
 Resto no significativos

**TABLA 7. OCDQ-SP: Análisis de la varianza**

Dimensión	Intragrupo	Intergrupo	F
Profesionalidad	882.6	8049.2	8.3*
Relac. Sociales	463.1	4602.5	5.2*
Despreocupación	729.4	3295.5	9.6*
Consideración	716.2	2699.0	3.7*
Implicación	284.7	2160.8	3.3*
Directividad	447.9	574.0	1.2

\* Significativos al 99% de probabilidad  
 Resto no significativos

En los dos casos se da la misma circunstancia: las dimensiones que forman parte del ámbito de la conducta de los profesores aparecen con una varianza entre las escuelas significativamente mayor que la varianza existente entre los sujetos de la misma escuela. Cosa que no ocurre entre las dimensiones que forman parte del ámbito de la conducta del director. Esto quiere decir que en futuros experimentos será preciso refinar tanto los ítems como la distribución de éstos en subescalas y analizar con más profundidad la relación entre la conducta del director y el clima de los centros escolares.

#### 4. CONCLUSIONES

El Cuestionario Descriptivo del Clima Organizativo aparece como un instrumento parcialmente válido para el diagnóstico del clima organizativo de los centros escolares, especialmente en las dimensiones o los subtests que se refieren al ámbito de la conducta de los profesores, y menos a los del ámbito de la conducta del director. Esto nos ha dirigido a la confección de un nuevo Cuestionario en el que se han reagrupado los ítems correspondientes a este último ámbito, resultando tres dimensiones sensiblemente distintas a las originales. En cualquier caso, el clima organizativo que los resultados obtenidos en el OCDQ-RE permitían describir para cada centro, era básicamente congruente con las percepciones de los implicados, no apareciendo grandes desacuerdos respecto a dichos resultados.

En particular, no podemos establecer totalmente que la estructura teórica o conceptual de dicho instrumento coincida exactamente con la estructura de factores encontrada a partir de una muestra seleccionada por nosotros, aunque dicha hipótesis se confirma para al menos cuatro de las dimensiones o subescalas de dicho instrumento. Esta no coincidencia lineal es la que nos ha impedido a establecer un nuevo instrumento diagnóstico del clima escolar, que incorpora ciertas modificaciones sobre el anterior y que, como ya hemos dicho necesita ser contrastada su validez como tal. Además, el perfil del clima establecido en cada centro mediante el OCDQ coincidía con las percepciones de los miembros de ese centro entrevistados. Los puntos de no coincidencia se correspondían básicamente con las incongruencias detectadas por los análisis experimentales, lo cual abundó en argumentos favorables a la modificación de ciertos aspectos del OCDQ.