

LA COOPERATIVA DE TRABAJO ASOCIADO DE TRABAJADORES Y EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE SU PROFESORADO

Iker Ros Martínez de Lahidalga

Escuela de Magisterio de Vitoria-Universidad del País Vasco

RESUMEN

En la cooperativa de trabajo asociado la titularidad corresponde a sus trabajadores y en esta investigación se analiza el sentimiento de pertenencia de sus profesores. El sentimiento de pertenencia responde al componente emocional de la implicación, la identificación con el centro escolar. La muestra está compuesta por 36 de los 72 profesores de la única cooperativa de este tipo en la provincia de Álava. Se ha utilizado el cuestionario «Psychological Sense of School Membership» (PSSM) de Goodenow (1993) todavía no utilizado en nuestro país y se ha creado un cuestionario específico para el profesorado inédito a nivel mundial. Los resultados sugieren que el sentimiento de pertenencia es más elevado en los hombres, en los que trabajan en los niveles de primaria, en los tutores y en los que tienen familiares en el centro. Estudiar los factores que afectan al sentimiento de pertenencia de los profesores es clave para evitar las altas tasas de abandono y fracaso escolar de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: sentimiento de pertenencia, PSSM, implicación, profesores, cooperativismo y cooperativa de trabajo asociado.

ABSTRACT

«Worker cooperative and the sense of belonging of their teachers». In the worker cooperative ownership belongs to the workers and in this research we analyze teachers' sense of belonging. The sense of belonging responds to the emotional component of engagement, identification with the school. The sample consists of 36 of the 72 teachers from the only cooperative of this type in the province of Alava. We used the questionnaire "Psychological Sense of School Membership" (PSSM) of Goodenow (1993) still not used in our country and it has been created a specific questionnaire for teachers unreleased worldwide. The results suggest that the feeling of belonging is higher in men, in those who work in primary levels, in tutors and those with relatives in the center. To study the factors that affect the sense of belonging of teachers it is fundamental to avoid high dropout and failure rates of students.

KEY WORDS: sense of belonging, PSSM, engagement, teachers, cooperativism and worker cooperative.



INTRODUCCIÓN

EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

La pertenencia es una necesidad humana fundamental y esta necesidad es universal (Baumeister y Leary, 1995). Se define el «school sense of belonging» como el sentimiento de pertenencia a la escuela (Finn, 1989). Consideramos que se trata de un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. Conseguir la mejora de la implicación y el sentimiento de pertenencia de nuestros profesores es uno de los más importantes retos que se plantea nuestro sistema educativo. Entender qué factores influyen y configuran el sentimiento de pertenencia del profesorado e implementar políticas y programas que lo faciliten resultarían fundamentales.

El desarrollo organizacional de las diferentes tipologías de centros educativos está relacionado con la implicación de sus estudiantes (Ros, 2009; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012). Las cooperativas de trabajo asociado son cooperativas cuya principal característica es que la propiedad del centro recae en su profesorado. Por tanto creemos que el sentimiento de pertenencia sería más elevado que en el resto de centros educativos con características organizacionales diferenciadas. No es objeto de este artículo realizar esta comparación con los otros centros, pero sí el determinar cuáles son las características del sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado.

El sentimiento de pertenencia o «sense of belonging» es un término utilizado en la investigación norteamericana y europea sobre educación. En todos los países se intenta luchar contra la desafección y el abandono escolar de los estudiantes; desarrollar el sentimiento de pertenencia de los alumnos y profesores con los centros sería el mejor antídoto. En el ámbito anglosajón se ha estudiado bastante el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, pero apenas ha sido tratado el del profesorado. En el Estado y en nuestro entorno no han sido trabajadas estas temáticas. La pertenencia a una comunidad escolar incluye sentirse parte de un grupo. La pertenencia a las comunidades, y en especial las comunidades escolares, es un área de investigación que está comenzando a ser estudiada en la educación, la psicología y la sociología. Los investigadores sobre la pertenencia siempre han defendido los beneficios de tener un sentido de pertenencia a la propia comunidad y los posibles efectos negativos de no sentirlo (Baumeister y Leary, 1995; Clegg, 2006; Hagerty, Williams y Oe, 2002; Ma, 2003).

Goodenow (1993) creará el cuestionario PSSM o «Psychological Sense of School Membership scale» para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes (componente emocional de la implicación). No se han encontrado estudios ni tesis en castellano que lo utilicen, ni su adaptación a nuestro ámbito educativo. Tampoco se ha encontrado ninguna versión para el profesorado. Por lo tanto, este trabajo utilizará como instrumento fundamental dicho cuestionario.

Este estudio trata de dar una primera respuesta al problema planteado y a la interpretación que puede hacerse de la proliferación de estudios e instituciones que centran sólo su atención en la medición de los resultados escolares académicos. Medir el nivel de sentimiento de pertenencia de nuestros profesores, se nos



antoja fundamental. Los datos obtenidos en esta y en futuras investigaciones abrirán nuevas líneas de trabajo en este campo todavía no abordado y permitiría la elaboración de programas de mejora en los centros, mucho más allá del ámbito meramente curricular.

La definición de pertenencia que nos da la real academia de la lengua española es la de «integración en un conjunto» y la definición de pertenecer como «formar parte de algo». El sentimiento de pertenencia o afiliación psicológica es el grado en que las personas se sienten personalmente aceptadas y respetadas (Anderman y Freeman, 2004). La participación de los profesores, el esfuerzo académico o laboral y el éxito o el fracaso posterior están influenciados no sólo por las diferencias individuales en habilidades, capacidades y predisposiciones, sino también por muchos factores situacionales y contextuales.

Entre los primeros estudios que tratan específicamente la pertenencia escolar, destaca el modelo de participación e identificación de Finn (1989). Este autor definirá el «student engagement» o el compromiso del alumnado con el centro escolar, que estará compuesto por un componente conductual (la participación en el centro) y otro emocional o psicológico (la identificación con el centro). Definió la pertenencia a la escuela como un sentimiento interno, aquel en el cual uno es importante para la escuela y sirve para ser miembro de la comunidad escolar. Explica que la pertenencia está representada por el sentimiento de ser aceptado y respetado en la escuela, tener un sentido de inclusión en la escuela, sentirse orgulloso de formar parte de la escuela, y usar la escuela para definirse uno mismo.

En 1989 se creó además el modelo teórico sobre «school membership» o pertenencia escolar de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández. En donde se estableció una correlación entre pertenencia escolar y aspiraciones académicas. Basándose en Wehlage y en Finn, Goodenow (1993) creará su modelo y desarrollará un cuestionario para medir el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, el PSSM, o «psychological Sense of School Membership scale». De los 42 ítems iniciales se pasó a una batería de 28, que reflejaba el «school membership scale»; tras administrarlo se procedió a comprobar su consistencia interna y eliminar la baja variabilidad, con lo que se consiguió llegar al cuestionario definitivo de 18 ítems. El cuestionario tiene gran coherencia interna con alphas que van de .71 a .88. La escala de Goodenow se ha aplicado a diversas muestras de estudiantes de primaria y secundaria (estudiantes de diferentes clases sociales...), de diferentes culturas (blancos, afroamericanos, latinos, israelís, chinos, refugiados somalíes...).

El primer modelo del cuestionario PSSM (Goodenow, 1993) será el unidimensional, el sentimiento psicológico de pertenencia (18 ítems). Tras este modelo llegó el Modelo Tridimensional del cuestionario PSSM (Hagborg, 1998): pertenencia (11 ítems pertenecerían a esta dimensión, sólo con estos creó el PSSM abreviado, que daba alta consistencia interna); aceptación (4 ítems); y rechazo (3 ítems). Menos difundido es el modelo bidimensional (Cheung, 2004): sentimiento de pertenencia (13 ítems) y sentimiento de rechazo (los 5 ítems negativos). En los últimos años toma fuerza el modelo tridimensional (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; You, Ritchey, Furlong, Shochet, Boman, 2011): relaciones de cuidado (6 ítems), aceptación (7 ítems), y rechazo (5 ítems). Este modelo ajusta bastante bien: $\chi^2 = 58.78$, $df = 1$,



$p < .05$; CFI = .96; TLI = .97; y RMSEA = .06. En este trabajo que presentamos se utilizará esta última estructura tridimensional.

Tras realizar una revisión de fuentes se observa que el PSSM versión estudiantil correlaciona positivamente con: el éxito escolar (Goodenow, 1993; McMahon, Parnes, Keys y Viola, 2008); expectativas para otros resultados positivos (Kia-Keating y Ellis, 2007; Ibañez, Kuperminc, Jurkovic, y Perilla, 2004); menores niveles de depresión (Shochet, 2006); y menores niveles de ansiedad (McMahon *et al.*, 2008). Correlaciona negativamente con: la depresión (usando el inventario de depresión infantil; $r = -.67$ to $-.74$) y valores del Strength and Difficulties Questionnaire ($r = -.60$ to $-.68$) según Shochet, Dadds, Ham, Montague (2006). Además se acepta que hay relaciones entre altas puntuaciones en el PSSM: mejor asistencia escolar (Sánchez, Colón, y Esparza, 2005); competencia académica y autoeficacia (Ibañez *et al.*, 2004; Gutman y Midgely, 2000); y logro general en las materias de grado (Booker, 2007; Gutman y Midgely, 2000).

El informe PISA en el año 2000 también se preocupó por el sentimiento de pertenencia, relacionándolo claramente con un mayor rendimiento académico (Willms, 2003). Finalmente, existen amplias evidencias de investigación acerca de que el sentido de pertenencia a la escuela es esencial para el éxito de la educación pública (Scherer, 1998). Los estudios de Demanette y Van Houtte (2012) mostraron que, mientras más alto es el apoyo del maestro y de la escuela a la que pertenece el alumno, menor es su mala conducta en la escuela. Los estudios han demostrado que los sentimientos de pertenencia escolar (Dornbusch, Erickson, Laird, y Wong, 2001) y sentimiento de pertenencia del profesor (Freidenfelt, Eklund, Vafors y Klinteberg, 2011) se asocian con menores tasas de conducta disruptivas.

Los individuos tienen necesidades psicológicas, y la satisfacción de estas necesidades afecta a su percepción y su comportamiento. La preocupación aquí es cómo la escuela, como organización social, hace frente a lo que se define como una necesidad psicológica básica, la necesidad de experimentar pertenencia. Los resultados obtenidos por Osterman (2000) sugieren que la aceptación experimentada por los estudiantes influiría en las múltiples dimensiones de su comportamiento. Por lo tanto, las escuelas tendrían que adoptar prácticas organizativas que permitan al alumnado y profesorado la experiencia de pertenecer a una comunidad que les apoye. La tipología de los centros influirá en su desarrollo organizacional y, por ende, en la implicación de sus estudiantes y docentes (Ros, 2009; Ma, 2010).

LAS COOPERATIVAS DE TRABAJO ASOCIADO

Respecto a las cooperativas de trabajo asociado, mencionemos que los antecedentes del cooperativismo son muy antiguos, pero el cooperativismo como sistema socio-económico surge en la fase final del primer tercio del siglo XIX, coincidiendo con la Revolución Industrial en la segunda mitad del siglo XIX (Fuentes, Lorenzo y Corchón, 2002).

En el País Vasco surgieron las primeras experiencias estatales respecto a la introducción del cooperativismo en el mundo de la enseñanza. Arizmendiarieta



en Mondragón establece en 1956 el grupo cooperativo (Ulgor), naciendo la escuela cooperativa vasca ligada al binomio estudio-trabajo. Pero en nuestro país el cooperativismo aplicado a la educación formal tiene su origen en la década de los sesenta, lo que representa un movimiento relativamente joven en nuestro panorama educativo (Castaño, 1985). En Cataluña la primera cooperativa de enseñanza será la escuela Vilarnau en San Sadurn de Noia (1966).

Las cooperativas de enseñanza, según Moreno (2000), tienen su origen en tres causas y momentos: a) Los años 60-70, los promotores de estas CE son padres, motivados por su insatisfacción con la escuela estatal existente o con las escuelas religiosas. Esto coincide con un desarrollo económico en el país que impulsa a que las capas medias de las zonas más desarrolladas económicamente quieran para sus hijos una educación de superior calidad a la que ofrece el Estado y con raíces nacionalistas; b) A mediados de los 70, trae la creación de CE, bajo la fórmula de Trabajo Asociado, donde los socios son los trabajadores del centro. La causa de este momento está en la crisis del sector de la enseñanza privada, motivada por una recesión económica, algunos empresarios de la enseñanza privada optan por cerrar sus centros. Coincide con una gran demanda de puestos escolares, por lo que la administración no autoriza el cierre. Ante esta situación los trabajadores del centro, docentes y no docentes, se hacen cargo del mismo bajo la fórmula cooperativa. El motivo mayoritario es evitar perder el puesto de trabajo; c) A partir de los años 80, fruto del elevado desempleo que sufre el sector de la enseñanza. Ante esta situación grupos de 7 a 15 profesores deciden asociarse bajo la fórmula cooperativa de enseñanza de trabajo asociado.

Las cooperativas de padres y mixtas se desarrollan casi exclusivamente en el País Vasco y Cataluña, donde existe un mayor tejido social cooperativo, y lo hacen, sobre todo, en la década de los 70. Las cooperativas de profesores se desarrollan por todo el país, sobre todo a partir de los años 80 en el resto del estado, especialmente en la comunidad de Andalucía. El modelo de cooperativa mixta o integral va a predominar en País Vasco frente a la tendencia de la cooperativa de Trabajo Asociado (profesores) que se va a imponer en la mayoría del territorio nacional, cubriendo entre el 90 y el 95% del espectro total del sector. La mayoría de las cooperativas de padres son centros de nueva creación y, por el contrario, la mayoría de las cooperativas de profesores son centros transformados por crisis. Las cooperativas de enseñanza irrumpen como una «tercera vía» o tercera opción frente al modelo público y al privado en sentido estricto y aumentará considerablemente por el retiro de los religiosos encargados de numerosos centros concertados.

Los objetivos de este trabajo serían en primer lugar el de identificar el sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares. Un segundo objetivo consistiría en identificar la implicación de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado en función de sus características socio-personales. Un último objetivo relacionará las diferentes dimensiones de la pertenencia entre sí y con las diferentes variables socio-personales.



MÉTODO

La estrategia metodológica seguida es la investigación no experimental, también conocida como investigación ex post facto (Kerlinger, 1983), por medio de cuestionarios. El diseño del estudio aplica un cuestionario específico sobre el sentimiento de pertenencia de los profesores, el PSSM de Goodenow (1993). Posteriormente se realizó un tratamiento estadístico y cuantitativo de los datos. El investigador se encargó del estudio de campo. La intervención en el centro ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio y devolución de los resultados. La aplicación del cuestionario corrió del investigador con la ayuda de los profesores del propio centro.

PARTICIPANTES

La muestra está compuesta por 36 de los 75 profesores de la única cooperativa de este tipo en la provincia de Álava; son menores de cuarenta años la mitad de ellos y la otra supera esa edad, once son hombres y veinticinco mujeres divididos en diferentes niveles educativos: diez en infantil, ocho en primaria y dieciocho en secundaria (ESO y bachillerato). Son tutores veinticuatro de ellos y doce no lo son, hay dieciséis diplomados frente a veinte licenciados. La gran mayoría (veinticuatro profesores) lleva más de diez años en el colegio, y hay 31 profesores fijos y cinco sustitutos. Siete profesores han trabajado en más de dos colegios, cuatro en dos más, catorce en otro colegio y once de ellos no han trabajado nunca en otros colegios. Ocho profesores tienen a sus hijos en el centro y diez de ellos desempeñan cargos directivos.

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DEL PROFESORADO DE LA COOPERATIVA DE PROFESORES

		PARTICIPANTES			N TOTAL
		N	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO	
Etapa	Infantil	10	27.8	28.8	36
	Primaria	8	22.2	50	
	Secundaria	18	50	100	
Sexo	Hombre	11	30.6	30.6	36
	Mujer	25	69.4	100	
Edad	- de 40 años	18	50	50	36
	+ de 40 años	18	50	100	
Tutor	Sí	24	66.7	66.7	36
	No	12	33.3	100	

continúa



Titulación	Diplomado	16	44.4	44.4	36
	Licenciado	20	55.6	100	
Años en el centro	+ 10 años	24	66.7	66.7	36
	- 10 años	12	33.3	100	
Otros colegios	Sí	25	30.6	30.6	36
	No	11	69.4	100	
Situación laboral	Fijos	31	86.1	86.1	36
	Sustitutos	5	13.9	100	
Familiares en el centro	Sí	8	22.2	22.2	36
	No	28	77.8	100	
Cargo directivo	Sí	10	27.8	27.8	36
	No	26	72.2	100	
Idioma	Castellano	10	27.8	27.8	36
	Euskera	13	36.1	63.9	
	Inglés	12	33.3	100	

Las aulas en las que imparten clase son de tamaño parecido, así como el número de alumnos que atienden. Los niveles escogidos para la composición de la muestra de profesores del centro han sido los de Infantil (10 profesores), Primaria (8 profesores) y Secundaria (18 profesores). La elección de los niveles de infantil, primaria y secundaria se debe a que se quería una muestra representativa del itinerario curricular de los profesores de todo el centro. Se ha decidido pasar los cuestionarios a la mitad del profesorado del colegio para que la muestra fuera representativa. Se ha de tener en cuenta que se trata del único centro de estas características en la provincia de Álava y que en todo el País Vasco sólo existen 3 centros educativos con este tipo de titularidad.

Por lo tanto se ha seleccionado una población significativa y representativa del profesorado de la cooperativa de trabajo asociado (36 profesores de un total de 70, la mitad del claustro). Si la población es finita, es decir, conocemos el total de la población, y deseamos saber cuántos del total tendremos que estudiar, la respuesta sería:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde: n es el tamaño de la muestra; N = Total de la población; $Z_{\alpha}^2 = 1.962$ (si la seguridad es del 95%), p = representa la proporción poblacional que cumple la propiedad que se estudia. Habitualmente es desconocida, por lo que se suele acotar con el valor .5, que es el que nos daría un mayor valor del tamaño de la



muestra (en este caso $5\% = .05$); $q = 1 - p$ (en este caso $1 - .05 = .95$) Esto es el nivel de confianza o seguridad; y d representa la precisión de la proporción que se estima (indica el intervalo en el que puede variar la proporción para el grado de confianza seleccionado) = (en este caso deseamos un 5%). Sustituyendo en fórmula para una población de 70 profesores, obtenemos que el tamaño muestral mínimo exigido es de $n = 36$, es decir, necesitamos una muestra aceptante superior a 36 individuos, que es la que se ha elegido al azar entre el total del claustro (la mitad de secundaria y la otra mitad de infantil y primaria) para realizar este trabajo.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para medir el *sentimiento de pertenencia del profesor*, se ha traducido por el investigador el cuestionario PSSM (Psychological sense of school membership scale) de Goodenow (1993). En este caso el instrumento es una adaptación del ámbito anglosajón y, por lo tanto, los ítems son traducciones de los originales, por lo que se han seguido en parte las recomendaciones existentes sobre este proceso de traducción (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol, y Haranburu, 2007), sin olvidar la necesaria equivalencia conceptual entre los ítems originales y traducidos.

El cuestionario se compone de 18 ítems (de los cuales cinco están en negativo) en una escala de tipo *Likert* con valores comprendidos entre el uno y el cuatro (uno muy poco de acuerdo, dos poco de acuerdo, tres de acuerdo y cuatro muy de acuerdo). En el test los individuos pueden sacar un resultado que va desde 18 a 72, lo que posibilitará clasificarlos en diferentes categorías y elaborar el «índice del sentimiento de pertenencia». El cuestionario PSSM, según Furlong *et al.* (2011), está compuesto por tres dimensiones: relaciones de cuidado (seis ítems), aceptación personal (siete ítems) y rechazo (cinco ítems). El resultado del coeficiente alfa cronbach del total del cuestionario PSSM de profesores (18 ítems), es de $\alpha = .867$, muy próximo al valor 1 y por lo tanto indica gran consistencia de esta escala. El valor de la dimensión rechazo es de $\alpha = .603$, el de la dimensión aceptación de $\alpha = .752$ y el de la dimensión relaciones de cuidado es de $\alpha = .730$. Se ha utilizado el cuestionario original del PSSM del estudiante en 41 investigaciones a nivel internacional, citado en 231 artículos y en varias tesis, validándose sus resultados con grupos muy variados y alphas que van de .77 a .88.

Se ha realizado un análisis factorial con una matriz de componentes rotados. El método de extracción ha sido el del análisis de componentes principales y se ha utilizado una normalización varimax con Kaiser. Los resultados agrupan los ítems en las tres dimensiones previamente mencionadas y tan sólo el ítem 9 da problemas al asociarse con la dimensión relaciones de cuidado en vez de hacerlo con la de rechazo.



TABLA 2. ANÁLISIS FACTORIAL DE LOS ÍTEMS DEL PSSM

	COMPONENTE		
	1	2	3
G1	.305		
G2		.479	
G3			.467
G4		.379	
G5		.621	
G6			.708
G7	.818		
G8	.801		
G9	.667		
G10		.506	
G11	.383		
G12			.779
G13		.437	
G14	.708		
G15		.687	
G16			.605
G17	.720		
G18		.779	

También se utilizaron unos nueve ítems para recoger las variables socio-personales. Los tipos de variables utilizadas en el estudio son variables cualitativas nominales dicotómicas (variables referentes al edad, sexo, tutoría, formación, otros familiares en el centro, cargo directivo, años en el centro, otros centros, situación laboral). Hay una variable cuantitativas ordinales (categorías con graduación de más a menos siguiendo una escala), la etapa educativa.

PROCEDIMIENTO

Tras la aplicación del cuestionario, se ha procedido al *análisis estadístico* del mismo. Para ello hemos utilizado el paquete estadístico *SPSS15*. Hemos realizado en primer lugar un análisis de la fiabilidad del cuestionario aplicando el índice de consistencia interna o *coeficiente de cronbach*, seguido de un análisis exploratorio del mismo, realizándose un *análisis descriptivo univariado*, extrayéndose las frecuencias absolutas y relativas de cada una de las variables, para posteriormente extraer la media y la desviación típica. Por último, se ha realizado un *análisis descriptivo bivariado*



de comparación de medias. El objetivo es observar si la puntuación media obtenida en los índices anteriormente calculados (variables dependientes cuantitativas) varía en función de una serie de variables independientes de tipo cualitativo: sexo, edad, formación, cargos directivos, hijos o familiares en el centro... Antes de la aplicación de la prueba se ha comprobado si la variable dependiente se distribuye de forma normal en cada una de las categorías de la variable independiente, utilizando el test de normalidad Kolmogorov-Smirnov (si la significatividad es inferior a .05, se rechaza la normalidad de la distribución). En este caso las distribuciones no eran normales y la muestra escogida en cada grupo es <30 , por lo que se deben aplicar pruebas no paramétricas; las pruebas utilizadas han sido la H de Kruskal-Wallis y la U de Mann-Whitney. Posteriormente se ha comprobado si la significatividad de la H de Kruskal-Wallis y de la U de Mann-Whitney es inferior a .05, a partir de la cual se puede afirmar con un 95% de confianza que las medias de la variable dependiente son diferentes en cada una de las categorías de la variable independiente, extrapolando los resultados de la muestra al conjunto de la población. Junto con las pruebas de significatividad estadística, se adjuntan los estadísticos descriptivos de las variables dependientes en los grupos de las independientes (media y desviación típica).

RESULTADOS

36 profesores respondieron al cuestionario de un total de 36, por lo tanto no existen casos que se consideren perdidos. El resultado global del cuestionario arroja una media total de (3.41) sobre 4, con una desviación típica de .318. A continuación presentamos los resultados totales obtenidos en referencia a los diferentes ítems del cuestionario realizado por los profesores.

Los resultados relacionados con el primer objetivo de la investigación indican que el 54.3 % del profesorado está muy de acuerdo con que siente que es parte de la cooperativa de trabajo asociado, un 42.9 % está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.9%) está en desacuerdo. El 31.3 % está muy de acuerdo con que el equipo directivo o sus compañeros les felicitan cuando hacen una buena labor, el 59.4% está de acuerdo, dos profesores (el 6.3%) en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). El 15.6 % está muy de acuerdo con que las familias les felicitan cuando hacen una buena labor, el 46.9% está de acuerdo, el 34.4% en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%). Sólo tres profesores (el 9.4 %) están muy de acuerdo con que los alumnos les felicitan cuando hacen una buena labor, el 59.4% está de acuerdo y el 31.3% en desacuerdo. El 15.6 % está muy de acuerdo con que las familias les felicitan cuando hacen una buena labor, el 46.9% está de acuerdo, el 34.4% en desacuerdo y un profesor muy en desacuerdo (el 3.1%).



TABLA 3. VALORES DEL PSSM DEL PROFESORADO							
	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	N	M	DT
PSSM1	0.0	2.9	42.9	54.3	36	3.51	.562
PSSM2	3.1	6.3	59.4	31.3	36	3.18	.692
PSSM3	0.0	11.8	26.5	61.8	36	3.50	.707
PSSM4	0.0	0.0	54.3	45.7	36	3.45	.505
PSSM5	5.6	13.9	66.7	5.6	36	2.88	.708
PSSM6	0.0	8.3	25.0	66.7	36	3.58	.649
PSSM7	0.0	0.0	33.3	66.7	36	3.66	.478
PSSM8	0.0	0.0	22.2	77.8	36	3.77	.421
PSSM9	0.0	5.6	25.0	69.4	36	3.63	.592
PSSM10	0.0	27.8	50.0	22.2	36	2.94	.714
PSSM11	0.0	2.9	50.0	47.1	36	3.44	.560
PSSM12	2.8	8.3	50.0	38.9	36	3.25	.731
PSSM13	0.0	5.7	51.4	42.9	36	3.37	.598
PSSM14	0.0	0.0	38.9	61.1	36	3.61	.494
PSSM15	0.0	2.8	61.1	36.1	36	3.33	.534
PSSM16	0.0	5.6	25.0	69.4	36	3.63	.592
PSSM17	0.0	2.8	33.3	63.9	36	3.61	.549
PSSM18	0.0	2.8	80.6	16.7	36	3.13	.424
Relaciones de cuidado					36	3.49	.395
Aceptación					36	3.31	.344
Rechazo					36	3.48	.420
PSSM					36	3.41	.318

Cuatro profesores (el 11.8%) están de acuerdo en que es muy duro para gente como ellos ser aceptados en el colegio, el 26.5% están en desacuerdo y el 61.8% muy en desacuerdo con dicha afirmación. El 45.7 % están muy de acuerdo con que sienten que los otros compañeros les toman en serio y un 54.3 % están de acuerdo. No existen comentarios que manifiesten desacuerdo. El 13.9 % está muy de acuerdo con que los otros profesores están interesados en ellos, un 66.7% está de acuerdo, un 13.9 en desacuerdo y dos profesores (el 5.6%) muy en desacuerdo. Tres profesores (el 8.3%) están de acuerdo con que a veces sienten que no pertenecen al centro, el 25 % está en desacuerdo con dicha afirmación y el 66.7% muy en desacuerdo. El 66.7% está muy de acuerdo con que hay al menos un compañero o un miembro del equipo directivo con el que puede hablar si tienen un problema y un 33.3% están de acuerdo. No existen opiniones manifestando desacuerdo al respecto.



El 77.8% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo y sus compañeros son amables con ellos y un 22.2% está de acuerdo. No existen opiniones manifestando desacuerdo. Dos profesores (el 5.6%) están de acuerdo con que el equipo directivo y el resto de profesores no tienen interés en personas como ellos, el 25% en desacuerdo y un 69.4% está muy en desacuerdo con dicha afirmación. El 22.2% está muy de acuerdo con que participan en un montón de actividades, el 50% está de acuerdo y un 27.8% en desacuerdo. El 47.1% está muy de acuerdo con que son tratados con mucho respeto por los otros profesores, un 50% está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.9%) en desacuerdo. Sólo un profesor (el 2.8%) está muy de acuerdo con que se siente muy diferente al resto del profesorado, tres profesores (el 8,3%,) está de acuerdo, un 50% en desacuerdo y el 38.9% muy en desacuerdo. El 42.9% está muy de acuerdo con que puedan ser ellos mismos en el centro, el 51.4% está de acuerdo y dos profesores (el 5.7%) están en desacuerdo. El 61.1% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo les respeta y un 38.9% está de acuerdo. Nadie está en desacuerdo con dicha afirmación. El 52.8% está muy de acuerdo con que creen que los alumnos y alumnas les respetan, un 44.4% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo.

El 40% está muy de acuerdo con que creen que las familias les respetan, un 57.1% están de acuerdo y un profesor (el 2.9%) está en desacuerdo con dicha afirmación. El 36.1% está muy de acuerdo con que creen que el equipo directivo y el resto de sus compañeros saben que pueden hacer un buen trabajo, un 61.1% están de acuerdo y un profesor (el 2.8%) está en desacuerdo. Dos profesores (el 5.6%) está muy de acuerdo con que desearían estar en un colegio diferente, un 33.3% está en desacuerdo y el 69.4% está muy en desacuerdo. El 63.9% está muy de acuerdo con que están muy orgullosos de pertenecer al colegio, un 33.3% está de acuerdo y sólo un profesor (el 2.8%) en desacuerdo. El 16.7% está muy de acuerdo con que a los otros profesores les gusta como son, el 80.6% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) no está de acuerdo. El 16.7% está muy de acuerdo con que a los otros profesores, alumnos y familias les gusta como son, el 80.6% está de acuerdo y un profesor (el 2.8%) no está de acuerdo (tabla 2).

Respecto al «índice de pertenencia» que se puede obtener con los valores medios del PSSM de cada profesor, se han obtenido los cuartiles con lo que se puede calificar a cada profesor dentro de cuatro grupos (tabla 3), que serían los siguientes: menos de 3.13 (sentimiento de pertenencia bajo); de 3.14 a 3.44 (sentimiento de pertenencia moderado); de 3.45 a 3.66 (sentimiento de pertenencia alto); y más de 3.66 (sentimiento de pertenencia muy alto).

TABLA 4. RANGOS DEL PSSM DEL PROFESORADO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
Bajo	1	1	7	9
Moderado	3	1	5	9
Alto	3	2	3	8
Muy alto	3	4	3	10
<i>Total</i>	10	8	18	36



El mayor número de profesores con un nivel bajo de pertenencia trabajan en secundaria (un total de siete), por el contrario los que tienen más pertenencia están en primaria (cuatro profesores). Sólo un profesor de primaria y otro de educación infantil tienen un sentimiento de pertenencia bajo. Dos tercios del profesorado de secundaria tienen un sentimiento de pertenencia bajo o moderado.

Se ha realizado un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias (tabla 5). Comparando las variables dependientes cuantitativas en función de las variables independientes de tipo cualitativo dicotómicas: número de centro, tipo de centro, etapa educativa, tamaño del centro, modelo lingüístico.

TABLA 5. COMPARACIÓN DEL PSSM DEL PROFESORADO SEGÚN ETAPA EDUCATIVA

	INFANTIL			PRIMARIA			SECUNDARIA			H
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT	
PSSM1	10	3.50	.707	8	3.62	.517	18	3.47	.499	.497
PSSM2	10	3.21	.628	8	3.37	.517	18	3.08	.726	.740
PSSM3	10	3.40	.699	8	3.87	.353	18	3.38	.758	3.041
PSSM4	10	3.60	.516	8	3.62	.517	18	3.30	.457	3.450
PSSM5	10	2.70	.948	8	3.25	.462	18	2.83	.618	2.843
PSSM6	10	3.70	.674	8	3.50	.755	18	3.55	.615	.802
PSSM7	10	3.90	.316	8	3.87	.353	18	3.44	.511	7.709*
PSSM8	10	3.80	.421	8	3.87	.353	18	3.72	.460	.766
PSSM9	10	3.90	.316	8	3.87	.353	18	3.38	.697	6.520*
PSSM10	10	3.00	.666	8	3.37	.517	18	2.72	.751	4.814
PSSM11	10	3.74	.429	8	3.37	.517	18	3.30	.571	4.608
PSSM12	10	3.50	.527	8	3.00	1.069	18	3.22	.646	1.442
PSSM13	10	3.40	.516	8	3.75	.462	18	3.18	.618	4.991
PSSM14	10	3.70	.483	8	3.87	.353	18	3.44	.511	4.648
PSSM15	10	3.30	.483	8	3.62	.517	18	3.22	.548	3.199
PSSM16	10	3.60	.516	8	3.62	.744	18	3.66	.594	.325
PSSM17	10	3.80	.421	8	3.62	.744	18	3.50	.514	2.499
PSSM18	10	3.10	.316	8	3.25	.462	18	3.11	.471	.702
Relaciones de cuidado	10	3.58	.306	8	3.68	.314	18	3.34	.431	2.682
Aceptación	10	3.34	.251	8	3.55	.309	18	3.19	.358	3.523*
Rechazo	10	3.58	.454	8	3.47	.523	18	3.42	.361	.633
PSSM	10	3.49	.270	8	3.57	.301	18	3.30	.324	5.089

* p < .05

Es en primaria donde se registran los mayores valores del sentimiento de pertenencia, seguido por los profesores de la etapa infantil y baja mucho en secun-



daria. Diferencias significativas especialmente en cuanto a la aceptación ($H_{(36)} = 3.523^*$). Las mayores diferencias significativas se dan en el ítem 7 (Hay al menos un profesor o alguien en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema) con moderada significatividad ($H_{(36)} = 4.724^*$), seguido del ítem 9 (El resto de profesores aquí no tiene interés en personas como yo) también con significatividad moderada ($H_{(36)} = 3.698^*$). Para analizar con el SPSS qué categorías difieren entre sí, se utiliza la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes, acompañadas de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error (probabilidad de cometer errores de tipo I). Esta corrección consiste en utilizar un nivel de significación igual a .05 dividido por el número de comparaciones de pares que se desea realizar. Con tres niveles educativos hay que hacer tres comparaciones por pares (1-2, 1-3 y 2-3). Por lo tanto, la aplicación de la corrección de Bonferroni llevará a tomar decisiones con un nivel de significación de $.05/3 = .017$. En nuestro caso difieren significativamente en el ítem 7 los niveles de infantil y primaria con el nivel de secundaria. Respecto al ítem 9 la mayor diferencia se dará entre el nivel de infantil y la secundaria.

En relación al segundo objetivo de la investigación, mencionemos que la mayor diferencia en función de las variables socio-personales en lo referente a la pertenencia (ver la tabla 5) se da entre diplomados y licenciados, siendo esta significativa ($Z = 2.727$, $p < .05$). Las diferencias más significantes se dan concretamente en que hay al menos un profesor o alguien en la escuela con quien pueden hablar si tienen un problema, las personas en esta escuela son amables con ellos, el resto de profesores tienen más interés en personas como ellos, participan en más actividades en la escuela, son tratados con más respeto por los otros profesores y el equipo directivo les respeta en mayor medida que a los diplomados. En el resto de variables socio-personales no se han encontrado diferencias significativas.



TABLA 6. COMPARACIÓN DEL PSSM DEL PROFESORADO SEGÚN VARIABLES SOCIOPERSONALES

		PSSM			
		N	M	DT	Z
Género	Profesores	11	3.52	.353	1.462
	Profesoras	25	3.37	.297	
Edad	Menos de 40	18	3.42	.362	.222
	Más de 40	18	3.41	.277	
Tutoría	Tutores	24	3.42	.336	.101
	No tutores	12	3.41	.293	
Carrera académica	Diplomados	16	3.57	.248	2.727*
	Licenciados	20	3.29	.318	
Cargos directivos	Sí	10	3.44	.424	.354
	No	26	3.40	.276	

continúa

Trabajo previo en otros centros	Sí	11	3.38	.267	-.466
	No	25	3.43	.342	
Años en el colegio	Más de 10	24	3.39	.287	-.891
	Menos de 10	12	3.47	.381	
Otros familiares en el centro	Sí	18	3.42	.362	.496
	No	18	3.41	.277	
Situación laboral	Fijo	31	3.40	.332	-.664
	Eventual	5	3.51	.211	

El último objetivo relacionará las diferentes dimensiones de la pertenencia entre sí y con las diferentes variables socio-personales. Como podemos comprobar en la tabla 7, existen correlaciones significativas moderadas entre la aceptación y las relaciones de cuidado ($r = .638^{**}$); es también moderada pero menos significativa la relación entre aceptación y rechazo ($r = .411^*$).

TABLA 7. CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES DEL PSSM DEL PROFESORADO

	RELACIONES DE CUIDADO	ACEPTACIÓN	RECHAZO
Relaciones de cuidado	1		
Aceptación	.638**	1	
Rechazo	.308	.411*	1

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

Destacamos en la tabla 8 las relaciones con significatividad moderada entre la formación del profesorado con el PSSM del profesorado ($r = .443^{**}$), y en concreto con la dimensión aceptación ($r = .458^{**}$) y con menor significatividad con las relaciones de cuidado ($r = .423^*$).

TABLA 8. CORRELACIONES ENTRE EL PSSM DEL PROFESORADO Y SUS DIMENSIONES Y LOS FACTORES ANALIZADOS

	RELACIONES DE CUIDADO	ACEPTACIÓN	RECHAZO	PSSM
Etapas	-.312	-.277	-.180	-.281
Sexo	-.216	-.189	-.157	-.218
Edad	-.068	-.018	.011	-.014
Tutor	.167	-.152	-.168	-.005
Formación	-.423*	-.458**	-.230	-.443**

continúa



Directivo	-.168	-.167	.152	-.056
Otros centros	.024	.038	.245	.117
Años en el centro	.029	.182	.031	.068
Situación laboral	.027	.043	.246	.120
Familiares	.226	-.072	-.188	.115

**p<.01

DISCUSIÓN

A continuación se presenta un breve resumen de los principales resultados obtenidos, en relación a los objetivos planteados en la investigación.

Los objetivos de este trabajo serían en primer lugar identificar el sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado y su evolución a lo largo de los diferentes ciclos y cursos escolares. Los resultados destacan la buena relación entre los docentes y el equipo directivo. Lo que refuerza la idea mencionada por Mulford, Silins y Leithwood (2004) sobre la importancia del trabajo de los profesores y su implicación en el desarrollo del sentimiento de pertenencia de sus estudiantes. Es muy destacable el dato de que el trabajo de los docentes y la relación con estos están muy relacionados con la implicación general (Ros, 2009; Ros *et al.*, 2012). La literatura científica ya consideraba que los docentes son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992; Navarro, 2009).

Los resultados indican que el equipo directivo y el profesorado están muy implicados entre ellos; el equipo directivo y sus compañeros son amables con ellos, el equipo directivo y el resto de profesores tienen interés en personas como ellos, y hay al menos un compañero o un miembro del equipo directivo con el que pueden hablar si tienen un problema. Esto es lógico teniendo en cuenta el tipo de centro del que se trata y al corresponder la titularidad al profesorado, lo cual se refleja a su vez en el estilo de liderazgo distribuido presente en el centro (Torrecilla, 2006).

La pertenencia de los docentes al centro es muy elevada, la gran mayoría está muy de acuerdo con que no desearían estar en otro colegio y también están muy orgullosos de pertenecer al colegio. Esto estaría indicando que se sienten partícipes de la gestión del centro, tal y como antes se ha comentado. Como aspecto negativo, los docentes perciben que las familias apenas les felicitan cuando hacen una buena labor y los profesores reconocen también que no participan lo suficiente en actividades organizadas en el centro. Aspectos estos, la participación familiar y de los docentes en el centro, que sin duda deben ser reforzados desde el equipo directivo.

El sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa disminuye en la medida en la que avanza el curso escolar. Estos resultados están de acuerdo con las investigaciones previas sobre implicación y pertenencia escolar (Goednow, 1993; Ros, 2009). Es en primaria e infantil en donde se dan mayores valores del PSSM, destacando que en estos niveles si tienen un problema se sienten más



arropados, y que también creen que la directiva y los compañeros les apoyan en mayor medida.

El segundo objetivo de la investigación trata de identificar el sentimiento de pertenencia de los profesores de la cooperativa de trabajo asociado en función de sus características socio-personales. Destacar la mayor implicación de los diplomados que la de los licenciados, lo que indicaría una mayor sensibilización respecto a la implicación con los centros educativos en la formación de estos profesionales. Los resultados también indican que el sentimiento de pertenencia es mayor en los hombres; en los eventuales; en los que tienen familiares en el centro; los que llevan menos de 10 años en el colegio; entre los que no han estado en otros centros; los que tienen cargos directivos; los menores de 40 años y finalmente en los que son tutores.

El último objetivo relaciona las diferentes dimensiones de la pertenencia entre sí y con las diferentes variables socio-personales. Tras el análisis de los resultados se observan lógicamente correlaciones significativas entre las dimensiones aceptación y las relaciones de cuidado siendo menos significativa la relación entre aceptación y rechazo. También son significativas las relaciones entre la formación del profesorado con el PSSM del profesorado, en concreto con la dimensión aceptación y en menor medida con las relaciones de cuidado. Se ha de tener en cuenta que los ítems de la dimensión rechazo están en negativo, por lo tanto debe entenderse esta dimensión como ausencia de rechazo, por lo que se justifica que se relacione positivamente con las otras dos dimensiones.

Entre las principales contribuciones de la investigación al cuerpo teórico del que se parte, destacar la propia creación de una versión del PSSM para medir el sentimiento de pertenencia de los docentes. No existían instrumentos a nivel internacional que midan la pertenencia del profesorado a sus centros. Hay que destacar también que no existían estudios que analizaran la implicación de los docentes en las cooperativas de trabajo asociado de profesores. Se trata de una temática relevante en el ámbito educativo, junto al sentimiento de pertenencia del alumnado, en la calidad de la enseñanza. A pesar de ser una variable de importancia reconocida, el volumen de investigación que se ha generado hasta la fecha no está acorde a dicha importancia, siendo esta la principal fortaleza de este trabajo.

Si es cierto que la pertenencia del profesor al centro educativo afecta a su participación y a la calidad del aprendizaje y al rendimiento académico del alumnado, deberíamos establecer tener en cuenta la tipología de centros más desfavorecidos e impulsar programas que fomenten la participación e identificación con el centro, teniendo en cuenta las variables organizativas y factores del entorno que lo favorezcan. También sería fundamental motivar y formar al profesorado con el fin de incrementar la identificación de su alumnado con el centro e impulsar su participación, a la par que incentivar la implicación del profesorado con sus centros educativos.

Es importante destacar que con este trabajo se abren nuevas líneas de investigación para futuras acciones:

1. Analizar la pertenencia del profesorado en otra tipología de centros (concertados, públicos...) y en otros niveles educativos (comunidad universitaria).



2. Profundizar en la relación entre el desarrollo organizacional de los centros y el sentimiento de pertenencia del profesorado.
3. Analizar la pertenencia del profesorado en centros con grupos minoritarios, inmigrantes...
4. Estudiar la relación del sentimiento de pertenencia del profesorado con los resultados académicos de los escolares.
5. Realizar programas que favorezcan la pertenencia del profesorado y evaluarlos.

Son, pues, varias las conclusiones que por ahora aporta este estudio, a la vez que abre las puertas a variados interrogantes que trataremos de resolver en siguientes investigaciones.

Fechas de recepción: noviembre de 2012; fecha de aprobación: julio de 2013.

REFERENCIAS

- ANDERMAN, L. y FREEMAN, T. (2004). Students' sense of belonging in school. En: P. Pintrich y M. Maehr (eds.), *Advances in Motivation and Achievement. Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley*, 13, 27-64. Oxford: Elsevier.
- APPLETON, J., CHRISTENSON, S. y FURLONG, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- BALLUERKA, N., GOROSTIAGA, A., ALONSO-ARBIOL, I. y HARANBURU, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19, 124-133.
- BAUMEISTER, R. y LEARY, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497- 529.
- BOOKER, K. (2007). Likeness, comfort, and tolerance: Examining African American adolescents' sense of school belonging. *The Urban Review*, 39, 301-317.
- BRANDT, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona. España
- CASTAÑO, J. (1985) *La cooperativa de enseñanza*. Barcelona: CEAC.
- CHEUNG, H. (2004). Comparing Shanghai and Hong Kong students' psychological sense of school membership. *Asian Pacific Education Review*, 5, 34-38.
- CLEGG, J. (2006). A phenomenological investigation of the experience of not belonging. *Journal of Phenomenological Psychology*, 37(1), 54-83.
- DEMANETTE y VAN HOUTTE (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 499-514.
- DORNBUSCH, S., ERICKSON, K., LAIRD, J. y WONG, C. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16, 396-422.
- FINN, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- FREIDENFELT, J., EKLUND, J., VAFORS, M. y KLINTEBERG, B. (2011). Poor school bonding and delinquency over time: Bidirectional effects and sex differences. *Journal of Adolescence*, 34, 1-9.



- FUENTES, A., LORENZO, M. y CORCHÓN, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- GOODENOW, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- GUTMAN, L. y MIDGLEY, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 224-248
- HAGBORG, W. (1998). An investigation of a brief measure of school membership. *Adolescence*, 33(130), 461-468.
- HAGERTY, B., WILLIAMS, R. y OE, H. (2002) Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793-801.
- HILL, P. y CREVOLA, C. (1999). Key features of a whole school. *Australian Journal of Learning disabilities*, 4(3), 5-11.
- IBÁÑEZ, G., KUPERMINE, G., JURKOVIC, G. y PERILLA, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement and motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 559-568
- KERLINGER, F. (1983). *Foundations of behavioral research*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- KIA-KEATING, M. y ELLIS, B. (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12, 29-43.
- MA, X. (2010). Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- MCMAHON, S., PARNES, A., KEYS, C. y VIOLA, J. (2008). School belonging among low income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387-401.
- MORENO, R. (2000). Realidad actual y perspectivas de futuro para las sociedades cooperativas en la educación. *Revista de Estudios Cooperativos*, 71, 83-91.
- MULFORD, W., SILINS, H. y LEITHWOOD, K. (2004). *Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes*. London: Kluwer Academic Publishers.
- NAVARRO, Y. (2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario? *Revista Currículum*, 22, 189-206.
- NEWMAN, F., WEHLAGE, G. y LAMBORN, S. (1992). *The significance and sources of student engagement*. En F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Nueva York: Teachers College Press.
- OSTERMAN, K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-367.
- ROS, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- ROS, I., GOIKOETXEA, J., GAIRÍN, J. y LEKUE, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-Center Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-308.
- SÁNCHEZ, B., COLÓN, Y. y ESPARZA, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 619-628.



- SCHERER, M. (1998). *The discipline of hope: A conversation with Herb Kohl. Educational Leadership*, 56(1), 8-13.
- SHOCHET, I., DADDS, M., HAM, D. y MONTAGUE, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- TORRECILLA, F. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- WEHLAGE, G., RUTTER, R., SMITH, G., LESKO, N. y FERNANDEZ, R. (1989). *Reducing the risk: schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- WILLMS, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*.
- YOU, S., RITCHEY, K., FURLONG, M., SHOCHET, I. y BOMAN, P. (2011). Examination of the latent structure of the Psychological Sense of School Membership Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (3), 225-237.

ANEXO 1. CUESTIONARIO SENTIMIENTO PSICOLÓGICO DE PERTENENCIA ESCOLAR (PSSM) VERSIÓN PROFESORADO

- G1. Siento formar parte de la escuela.
- G2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.
- G3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.
- G4. Otros profesores en esta escuela toman en serio mis opiniones.
- G5. El equipo directivo de la escuela toma mis opiniones en serio.
- G6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.
- G7. Hay al menos un compañero u otro trabajador en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.
- G8. Las personas de esta escuela son amables conmigo.
- G9. El equipo directivo no tiene interés en personas como yo.
- G10. Participo en muchas actividades en la escuela.
- G11. Soy tratado con mucho respeto por los otros profesores.
- G12. Me siento muy diferente de los otros profesores.
- G13. Puedo ser realmente yo mí mismo en esta escuela.
- G14. El equipo directivo me respeta.
- G15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.
- G16. Desearía estar en una escuela diferente.
- G17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.
- G18. A otros profesores les gusto tal y como soy.