

Confianza y Eficacia Docente Colectiva como propiedades de la organización escolar. Elaboración y validación de instrumentos para su evaluación¹

Manuel Solís-Mellado

Universidad de Sevilla (España) ✉ 

Julián López-Yáñez

Universidad de Sevilla (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.85781>

Recibido: Enero 2023 / Evaluado: Junio 2023 / Aceptado: Julio 2023

Resumen: Introducción. La confianza entendida como propiedad organizativa facilita las relaciones eficientes entre personas y es el ingrediente fundamental en todo aprendizaje social. La eficacia docente colectiva (EDC) se define como la creencia del docente sobre su capacidad para lograr el éxito en la tarea de enseñanza. Este artículo revisa el papel de ambos constructos en la mejora de la educación y analiza la estructura factorial y consistencia interna de sendos instrumentos adaptados por los investigadores al contexto hispanoparlante. Método. Los instrumentos midieron la percepción personal de docentes de educación infantil, primaria, secundaria, escuelas de idiomas y centros de educación permanente sobre ambos constructos con respecto a su práctica docente. Participaron voluntariamente 258 profesores (176 mujeres, 82 hombres) de centros públicos, concertados y privados de Andalucía. Se realizaron análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales de ambos instrumentos para obtener evidencias de validez de constructo y consistencia interna. Resultados. Los resultados mostraron que el ajuste del modelo es satisfactorio, así como el valor del error de aproximación cuadrático (RMSEA). Sin embargo, un conjunto de ítems de ambos instrumentos fueron eliminados al presentar un comportamiento inadecuado en la matriz factorial resultante. Además, ambas escalas mostraron una estructura factorial distinta a sus respectivas versiones originales. Discusión. Estos resultados son satisfactorios y consistentes desde el punto de vista estadístico, y permiten la medición de la percepción de la “Confianza” y la “Eficacia Docente Colectiva” del profesorado de diferentes ámbitos educativos. Las escalas de Confianza y Eficacia Docente Colectiva, adaptadas al contexto hispanoparlante, son herramientas eficaces para cuantificar la percepción del profesorado sobre ambos constructos. Esta adaptación posibilita que los estudios relacionados con Confianza y Eficacia Docente Colectiva se amplíen a un contexto cultural más amplio.

Palabras clave: confianza; eficacia del centro de enseñanza; análisis factorial; innovación pedagógica; liderazgo.

ENG Faculty Trust and Collective Teacher Efficacy as organizational attributes. Development and validation of instruments for its evaluation.

Abstract: Introduction. Faculty trust, understood as an organizational attribute, facilitates efficient relationships between people and is the fundamental basis for social learning. Collective teacher efficacy is defined as the teacher's belief about his or her ability to achieve success in the teaching task. This article revises the role of both concepts in school improvement and analyzes the factorial structure and internal consistency of two instruments adapted by the researchers to the Spanish-speaking area. Methodology. The instruments measured the personal perception of both constructs from teachers serving early childhood, primary, secondary, language and continuing education schools regarding their teaching practice. A total of 258 teachers (176 women, 82 men) from both public and private schools in Andalusia participated voluntarily. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis with structural equations of both instruments were performed to obtain evidence of construct validity and internal consistency. Results. The results showed that the fit of the model is satisfactory, as it is the value of the quadratic error of approximation (RMSEA).

¹ La investigación ha sido parcialmente financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España (Proyecto I+D+i EDU2014-53175-P).

However, a set of items from both instruments were eliminated due to inadequate behavior in the resulting factorial matrix. In addition, both scales showed a different factorial structure than the respective original versions. Discussion. These results are satisfactory and consistent from the statistical point of view, and allow the measurement of the perception of "Trust" and "Collective Teacher Efficacy" of teachers from different educational fields. The Faculty Trust and Collective Teacher Efficacy scales, adapted to the Spanish speaking context, are effective tools to quantify teacher's perception of both constructs. This adaptation makes it possible for studies related to Trust and Collective Teacher Efficacy to be extended to a broader cultural context.

Keywords: faculty trust; collective teacher efficacy; factorial analysis; educational innovation; leadership.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Confianza docente. 2.2. Eficacia Docente Colectiva. 2.3. La relación entre confianza y eficacia docente colectiva. 3. Metodología. 3.1. Participantes. 3.2. Instrumentos. 4. Resultados. 4.1. Validación de la Escala de Confianza. 4.2. Validación de la Escala de Eficacia Docente Colectiva. 5. Discusión, conclusiones y limitaciones. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Solís-Mellado, M., López-Yáñez, J. (2024). Confianza y Eficacia Docente Colectiva como propiedades de la organización escolar. Elaboración y validación de instrumentos para su evaluación. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 485-496

1. Introducción

Aunque la creatividad individual de los docentes sigue siendo un factor clave de la innovación educativa, ésta se entiende actualmente más bien como una labor eminentemente colectiva e institucional (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021; Parlar et al., 2020). Por eso, mucha de la investigación sobre este aspecto se centra en las nociones de comunidad y red (Queupil et al., 2021; Romero, 2021), lo cual fortalece la idea del centro escolar como la principal unidad de cambio y mejora (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021).

El estudio de la innovación desde una perspectiva institucional requiere prestar atención a las relaciones sociales y los procesos de trabajo, en especial a la colaboración entre los docentes (Glaés-Coutts y Nilsson, 2021). Se trata de explicar cómo se constituye y articula una comunidad de práctica que hace posible la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (Bello y López-Yáñez, 2022; Rincón-Gallardo, 2020). Por ejemplo, se ha demostrado que cualidades de los docentes como la eficacia docente colectiva y la confianza en los compañeros y compañeras, influyen en los logros de los estudiantes (Goddard et al., 2004). Nuestra investigación se centra precisamente en estos dos factores.

Sin embargo, esta línea de investigación necesita instrumentos de medición fiables, válidos y con una estructura interna precisa y bien estructurada que permita indagar la relación entre constructos como los mencionados en el párrafo anterior y la capacidad de las instituciones escolares para la mejora (Domingo et al., 2020). En el estudio que estamos realizando se validaron las versiones, adaptadas por los autores al contexto hispanoparlante, de dos instrumentos: la Omnibus T-Scale elaborada por Hoy y Tschannen-Moran (2003), y la CE-Scale sobre Eficacia Docente Colectiva, elaborada por Goddard et al. (2000). En este artículo probaremos la fiabilidad y validez de las nuevas versiones de ambas escalas, así como la nueva estructura factorial que presentan.

2. Marco teórico

2.1. Confianza docente

La confianza entendida como propiedad organizativa influye en los resultados académicos de los estudiantes (Goddard et al., 2009) y es, por tanto, un factor que contribuye a la calidad educativa (Moolenaar y Slegers, 2010). Es además un aspecto muy sensible y dependiente de las relaciones sociales en un centro educativo (Hoy y Tschannen-Moran, 2003). No por casualidad, una de las metáforas que más se asocia a la confianza es la de un 'lubricante' que facilita el camino para las relaciones eficientes entre personas (Arrow, 1974). Por ello se la reconoce cada vez más como un elemento de vital importancia para el buen funcionamiento de las organizaciones y para garantizar su cohesión (Goddard et al., 2009; Hoy y Tshannen-Moran, 2003; Lee et al., 2011; Whalstrom y Louis, 2008; Zheng et al., 2019).

Varios autores han analizado los atributos organizativos que favorecen o merman la confianza entre el profesorado. El clima social es uno de ellos. Cuanto más abierto es el clima escolar, más se refuerza la confianza (Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Igualmente, la comunicación fluida y la colaboración entre docentes y entre docentes y director o directora son de gran importancia para generar confianza en el profesorado (Zheng et al., 2016). Además, existe una relación positiva entre las relaciones interpersonales saludables y los niveles de confianza del profesorado en el director o directora y en los compañeros y compañeras (Carrasco y Barraza, 2020; Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Para Demir (2015), el nivel de confianza que posee un docente hacia sus compañeros y compañeras es el factor que más influencia tiene en el profesorado para determinar su grado de confianza en una organización. La confianza en los compañeros y compañeras es un elemento clave para el buen funcionamiento de la escuela y para el cumplimiento de los objetivos planteados, y además resulta esencial para dotar de sostenibilidad a la innovación educativa (Hoy y Tschannen-Moran, 2003). En definitiva, la confianza es considerada un elemento fundamental para establecer relaciones

entre el profesorado que favorezcan la comunicación y el trabajo colaborativo, así como para fortalecer el compromiso y la cooperación entre el profesorado, lo cual, en última instancia, influye en el éxito académico de los estudiantes.

No obstante, confianza es un constructo complejo y multidimensional, al que diferentes autores atribuyen una variedad de componentes. Tschannen-Moran y Hoy (2000) propusieron cinco facetas: fiabilidad, vulnerabilidad, benevolencia, franqueza, competencia y honestidad. A partir de ellas elaboraron uno de los instrumentos más usados para medirla –la Omnibus T-Scale– el cual ha sido adaptado y validado en nuestro estudio (Hoy y Tschannen-Moran 2003). Para su adaptación se realizó una traducción directa del inglés al español por medio de un experto, incluyendo el mismo número de ítems (18) en el instrumento adaptado al castellano que en el instrumento en su idioma original. La amplia trayectoria de los autores Hoy y Tschannen-Moran en estudios sobre la confianza, fue uno de los factores por lo que nos decantamos a usar la Omnibus T-Scale en nuestro estudio. La Omnibus T-Scale es una versión mejorada de instrumentos creados con anterioridad por los mismos autores sobre el mismo constructo (Hoy y Tschannen-Moran, 1999; Tschannen-Moran y Hoy, 2000). Además, diferentes trabajos que estudian la confianza han utilizado los instrumentos elaborados por estos autores en sus diferentes versiones (Finnigan y Daly, 2012; Goddard et al., 2001).

2.2. Eficacia Docente Colectiva

Siguiendo a Tschannen-Moran et al. (1998), podemos entender la Eficacia Docente Colectiva (EDC) como la creencia del docente sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para lograr con éxito una tarea de enseñanza. Se asienta sobre la hipótesis de que la auto-percepción de los profesores sobre sus propias limitaciones y sobre sus competencias personales ante un conjunto de tareas, determina el grado de eficacia colectiva del profesorado en su labor docente.

En efecto, el vínculo entre rendimiento y auto-percepción de eficacia es directo y poderoso. Las creencias están asociadas con las expectativas, el nivel de esfuerzo, la persistencia, los pensamientos compartidos, los niveles de estrés y los logros colectivos (Goddard et al., 2017). Cuando la EDC es alta los docentes ponen más empeño en alcanzar sus objetivos y asumen mayor responsabilidad, lo cual redundará en mejores rendimientos académicos (Goddard et al., 2004; Ma y Marion, 2021). La capacidad y la disposición para esforzarse más que proporciona la EDC sirven no solo para fomentar un mayor logro general, sino también para reducir las diferencias de logro entre docentes y escuelas (Skaalvik y Skaalvik, 2023). Además, la EDC mejora el funcionamiento grupal (Weinstein et al., 2020), ya que precisa de una estructura organizativa común y se unifican criterios, que son aplicados por todos los componentes del grupo (Goddard et al., 2017).

Aunque autoeficacia y EDC son constructos diferentes, debemos analizar la relación entre ellos. Ninkovic y Knezevic (2018) aseguran que las percepciones de eficacia personal funcionan como un factor que predice la EDC. Según Ross y Gray (2006), cuando el nivel de EDC es alto entre los docentes de una escuela, también son altos los niveles de autoeficacia individual. Por tanto, podemos asumir que dependen el uno del otro, aunque el contexto influya de diferente manera en ambos (Skaalvik y Skaalvik, 2010; 2021).

Autores como Goddard et al. (2004) señalan que los estados afectivos, la experiencia indirecta, la experiencia de dominio y la persuasión social son aspectos que condicionan la eficacia de los docentes. La experiencia vicaria es otro factor que condiciona la eficacia docente: los profesores establecen su grado de autoeficacia partiendo de las experiencias de aprendizaje aportadas por otras personas (Madimetsa et al., 2018). Asimismo, la eficacia docente se relaciona con el clima escolar, el sentido de comunidad, el comportamiento del director o directora y las estructuras de toma de decisiones (Tschannen-Moran et al., 1998). Además, las experiencias de dominio, según Goddard et al. (2004), son una de las armas más poderosas que influyen en la experiencia propia y en la percepción de eficacia en el trabajo colectivo. Otros factores como la cohesión grupal, la fuerza de las normas del grupo, el rendimiento de los estudiantes, el nivel socioeconómico de la escuela y la participación docente en la toma de decisiones, mantienen una relación positiva con la EDC (Ross y Gray, 2006). Por lo tanto, existe un gran número de factores que influyen en la percepción de EDC del profesorado, los cuales deben ser considerados por los líderes educativos como elementos que facilitan la mejora de los niveles de rendimiento de los estudiantes (Berg et al., 2023).

La revisión realizada por Donohoo (2017) nos muestra dos escalas preeminentes en los estudios sobre EDC: Collective Teacher Belief Scale (CTBS) de Tschannen-Moran y Barr (2004); y Collective Efficacy Scale (CE-Scale) de Goddard et al. (2000). Esta última, en su adaptación al castellano por Quiñones (2016) fue la que finalmente tomamos para nuestro estudio. Además, la escala de Goddard et al. (2000) es una herramienta de referencia en la temática, ampliamente utilizada en otros estudios. Belfi et al. (2015) adaptaron la CE-Scale para analizar la relación existente entre el capital social y la eficacia colectiva del profesorado. Por otro lado, Gallegos y López-Alfaro (2019) realizaron un estudio en el que se examinó la relación existente entre el liderazgo distribuido y la eficacia colectiva del profesorado, utilizando de nuevo la CE-Scale de Goddard et al. (2000).

Para nuestro estudio analizamos todos estos trabajos en los que se adapta la CE-Scale. La decisión de usar la versión de Quiñones (2016) se basó en que el proceso de validación de la escala estaba más detallado, el número de ítems eliminados en el proceso de validación era significativamente inferior al de las otras escalas, y porque nuestro estudio compartía el objetivo de adaptar la escala al castellano. Para elaborar nuestra versión de la CE-Scale tomamos en consideración la traducción inversa del inglés al castellano realizada por Quiñones, aunque modificamos los enunciados donde lo creímos necesario. Además, mantuvimos los ítems eliminados por esta autora durante el proceso de validación, aunque modificando su enunciado mediante traducción propia.

1.3. La relación entre confianza y eficacia docente colectiva

Hasta hoy se ha realizado un buen número de investigaciones relacionadas tanto con la Confianza como con la Eficacia Docente Colectiva. Sin embargo, pocas aún han puesto en relación ambos constructos, una tendencia que se ha iniciado e incrementado en los últimos años (Lee et al., 2011; Wahlstrom y Louis, 2008; Zheng et al., 2019). En este último estudio, la Confianza y la EDC –junto con la responsabilidad– aparecen como factores condicionantes del liderazgo. Los resultados obtenidos indicaron que el aumento de los niveles de confianza de los docentes hacia los líderes puede tener efectos positivos en el clima de una escuela, y de forma menos directa, puede mejorar la práctica educativa. Por otro lado, el sentido de eficacia tiene efectos significativos en lo que los autores llaman “instrucción enfocada”: en determinados contextos de enseñanza, los docentes necesitan un alto grado de autoconfianza para mejorar su eficacia.

Lee et al. (2011) realizaron un estudio en el que investigaron tres factores en las relaciones entre una comunidad de aprendizaje: la confianza del profesorado en sus compañeros y compañeras, la eficacia colectiva de los docentes y su compromiso con los estudiantes. El análisis multinivel demostró que los tres constructos están interrelacionados entre sí. Los resultados indicaron que la confianza de los docentes en sus compañeros y compañeras afectaba significativa y positivamente a la eficacia colectiva de los docentes respecto a sus estrategias de enseñanza. Además, el factor de confianza del profesorado en sus compañeros fue un predictor significativo de la eficacia colectiva de los docentes en su capacidad para mantener la disciplina de los estudiantes.

Posteriormente, Zheng et al. (2019) volvieron a estudiar conjuntamente la confianza y la eficacia docente colectiva. En su estudio analizaron la relación existente entre el liderazgo distribuido y la eficacia docente colectiva, estableciendo la confianza y la satisfacción laboral del profesorado como factores que influyen en la relación. Los resultados señalaron que los profesores y profesoras se mostraban más satisfechos cuanto más se distribuían los roles de liderazgo. Además, el liderazgo distribuido tuvo un efecto positivo sobre la confianza hacia el director o directora, la cual permitía que el profesorado se implicara más en la toma de decisiones, algo que se mostró beneficioso en términos de satisfacción laboral y autoeficacia.

Por tanto, nuestro trabajo se suma a la tendencia actual de analizar Confianza y EDC de manera conjunta. Además, la adaptación de los instrumentos al contexto hispano parlante facilitará el análisis de los efectos de ambos constructos sobre otras variables.

3. Método

3.1. Participantes

Los participantes en el estudio fueron seleccionados mediante muestreo intencional en virtud de la facilidad para acceder a sus direcciones de correo electrónico. En primera instancia, participaron 143 profesores y profesoras pertenecientes a 6 centros, tanto de educación primaria como secundaria. Se contactó con estos centros a través de algún miembro del equipo directivo que nos facilitó el nombre y dirección de correo electrónico de todos los componentes del claustro. En segundo lugar, debido a que la muestra inicial no era suficientemente significativa para validar los cuestionarios, participaron otros 115 profesores de diferentes centros educativos, con los que se contactó a través de grupos de profesorado de diferentes redes sociales a las que teníamos acceso. Finalmente fueron 258 profesores de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Escuela de Idiomas y Educación Permanente de diferentes centros educativos públicos, privados y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, los que rellenaron los cuestionarios de manera voluntaria y sin dificultad alguna.

El proceso de validación se apoyó en el uso de diferentes técnicas psicométricas como el análisis factorial, exploratorio y confirmatorio o el análisis de los ítems, basados en el uso de diferentes estadísticos descriptivos o correlacionales. Las respuestas a los cuestionarios fueron analizadas mediante el programa JASP para Windows (versión 0.14.1.0).

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la investigación fueron: la Omnibus T-Scale de Confianza, elaborada por Hoy y Tschannen-Moran (2003), y la CE-Scale sobre Eficacia Docente Colectiva, elaborada por Goddard et al., (2000). Ambos instrumentos fueron adaptados al contexto hispanoparlante antes de aplicarlos (anexos 1 y 2).

La escala de Confianza (Omnibus T-Scale de Confianza) incluye 3 dimensiones: confianza en el director, confianza en los compañeros y confianza en las familias y alumnado. Consta de 18 ítems, puntuables en una escala Likert de 1 a 6 (desde 1 = en total desacuerdo a 6 = en total acuerdo), presentando ítems en positivo y en negativo. La CE-Scale sobre Eficacia Docente Colectiva, una adaptación basada en la versión de Quiñones (2016), incluye 4 dimensiones: análisis de la tarea docente (sentido positivo), análisis de la tarea docente (sentido negativo), competencia general docente (sentido positivo) y competencia general docente (sentido negativo). El instrumento consta de 21 ítems, puntuables en una escala Likert de 1 a 6 (desde 1 = en total desacuerdo a 6 = en total acuerdo). En ambos casos, los profesores recibieron el instrumento a través del programa *Google Formularios*, mediante un enlace enviado a sus correos electrónicos.

4. Resultados

4.1. Validación de la Escala de Confianza

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de todos los ítems, para lo cual se invirtió previamente el valor de los ítems 4, 5, 8 y 18, cuyo enunciado estaba expresado en términos negativos con relación al resto. Todos los ítems aparecían con una correlación suficiente con el resto, excepto el ítem 10 que mostró una correlación de 0.196 que terminaba afectando a la fiabilidad de la escala y que fue eliminado por ese motivo. La fiabilidad de la Escala de Confianza se determinó a partir del cálculo de tres coeficientes: ω de *McDonald*, α de *Cronbach* y λ_6 de *Guttman*. La fiabilidad obtenida para el conjunto de la Escala de Confianza fue de 0,883 para el coeficiente ω de *McDonald*, de 0,887 para el α de *Cronbach* y de 0,940 para el λ_6 de *Guttman*, lo que vendría a indicar que las opiniones sobre el constructo «confianza hacia los directivos y los compañeros» resultan consistentes entre sí.

Las correlaciones entre los ítems de la Escala de Confianza presentan valores superiores a 0,35 y, en consecuencia, cada una de ellas es capaz de explicar más de un 12% de la varianza en las respuestas de los participantes. La validez de la escala se exploró mediante los métodos de análisis factorial exploratorio y componentes principales. Estos métodos de extracción factorial permitieron realizar una aproximación a las dimensiones implícitas en las respuestas de los participantes sobre el constructo «confianza hacia los directores y los compañeros». En la extracción factorial se tomó como criterio un autovalor igual o superior a la unidad. El análisis factorial exploratorio permitió identificar dos factores para explicar la varianza en las respuestas a los ítems, mientras que el de componentes principales identificó tres componentes o factores. La diferencia más importante entre ambas soluciones estaba relacionada con los ítems 8 y 18: en el análisis factorial exploratorio estos ítems quedaban integrados en uno de los dos factores, pero con una unicidad de 0,807 en el ítem 18; en el análisis de componentes principales, los ítems 8 y 18 formaban parte de un tercer factor relacionado con «la confianza a través del ámbito personal». Para ambos tipos de análisis, los ítems 11 a 17 quedaban explicados en un factor de «confianza entre el profesorado», mientras que los ítems 1 a 7, además del ítem 9, se explicaban desde un segundo factor relacionado con «la confianza hacia el director».

Con esta información de partida, se procedió a realizar un análisis confirmatorio. Para ello, se probaron dos métodos de ajuste: Máxima Verosimilitud (ML, por sus siglas en inglés) y Mínimos Cuadrados no Ponderados (ULS). En ambas soluciones, los ítems 8 y 18 no permitían un buen ajuste del modelo, por lo que finalmente fueron descartados del instrumento definitivo. Esta decisión se justifica por su escasa correlación con los otros dos factores o con los ítems restantes, probablemente debido a su foco muy específico en las relaciones personales dentro del ámbito laboral. La solución factorial finalmente utilizada fue la ULS, que nos ofrecía una mejor explicación de un modelo bifactorial de la confianza docente. Los resultados muestran que las dos dimensiones sometidas a análisis factorial confirmatorio (confianza entre el profesorado y confianza hacia el director) mantienen una correlación de 0.39 entre sí. Además, el RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*) nos da un valor de 0,016, muy por debajo del mínimo de 0,05 para ser considerado como error relevante. Otros valores de ajustes nos indican que los factores están ajustados entre sí, ya que tanto el MFI (*McDonald Fit Index*) como el GFI (*Goodness of Fit Index*) presentan un valor muy cercano a 1, concretamente 0,988.

En la Tabla 1 se recogen los valores de la varianza explicada por el modelo de dos factores de la Escala de Confianza. Con la excepción de los ítems 8 y 18, la varianza explicada por el modelo supera los 0,40 puntos.

Tabla 1. Varianza explicada (R²) de los ítems de la Escala de Confianza según el modelo factorial.

R-Squared (R ²)	
i1	0.757
i2	0.908
i3	0.620
i4	0.216
i5	0.203
i6	0.463
i7	0.701
i9	0.557
i11	0.449
i12	0.735
i13	0.643
i14	0.697
i15	0.811
i16	0.836
i17	0.662

En la Figura 1 se recoge una representación del modelo factorial de la Escala de Confianza, en la que se muestran las relaciones de dependencia de cada uno de los ítems (i_j) respecto a los factores y la relación entre los factores (Fc_n), así como los errores asociados a la medición de cada ítem.

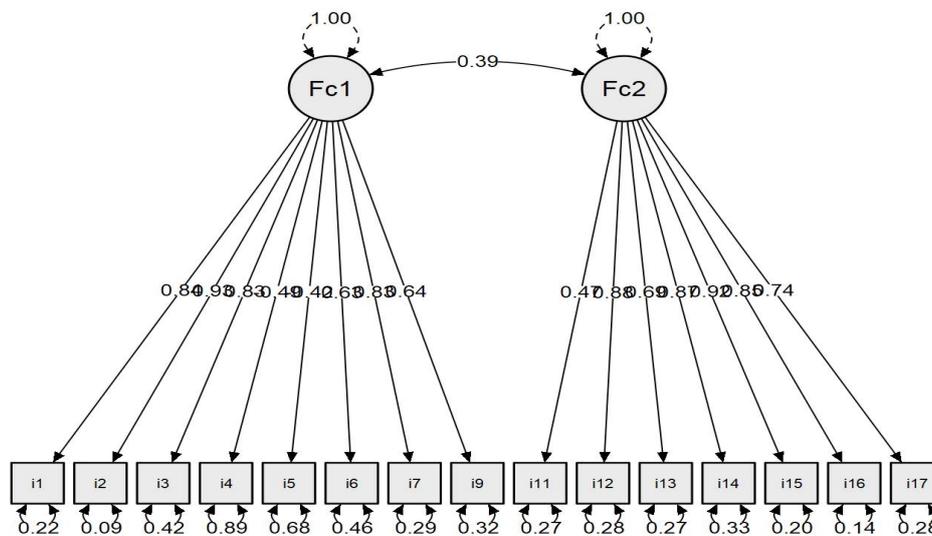


Figura 1. Representación gráfica del modelo de dos factores de la Escala de Confianza.

4.2. Validación de la Escala de Eficacia Docente Colectiva

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de la escala completa, invirtiendo el valor de los ítems 3, 4, 5, 8, 10, 12, 14, 16, 18 y 20, ya que tenían un enunciado negativo con relación al resto de ítems de la escala. La fiabilidad de la Escala de Eficacia Docente Colectiva se determinó a partir del cálculo de los coeficientes ω de McDonald, α de Cronbach y λ_6 de Guttman. Para el conjunto de la Escala de Eficacia Docente Colectiva, la fiabilidad obtenida fue de 0,872 para el coeficiente ω de McDonald, de 0,876 para el α de Cronbach y de 0,912 para el λ_6 de Guttman, lo que vendría a indicar que las opiniones de los participantes sobre el constructo «análisis de la tarea del docente y competencia general del docente» resultan consistentes entre sí. La correlación de cada uno de los ítems de la Escala de Eficacia Docente Colectiva con los demás de la escala presenta valores superiores a 0,36, lo que indica que cada correlación es capaz de explicar más de un 10 % de la varianza observada en las respuestas de los participantes.

En segundo lugar, se realizó una estimación inicial de la validez de la Escala de Eficacia Docente Colectiva mediante análisis factorial exploratorio. Este tipo de análisis permite identificar las dimensiones implícitas en las respuestas de los participantes cuando se les pregunta sobre el constructo «análisis de la tarea del docente y competencia general del docente». La determinación del número de factores se estableció a partir de los autovalores superiores a la unidad. Con este método se identificaron cuatro factores: los dos primeros explicaban las variaciones de las respuestas de los ítems vinculados a la «competencia general de los docentes» –de manera positiva el primer factor y negativa el segundo factor–; los dos últimos factores explicaban las respuestas a los ítems relacionados con el «análisis de la tarea docente» –de manera positiva el tercer factor y negativa el cuarto factor–. Todos los ítems mostraban un valor de unicidad inferior al de comunalidad.

Posteriormente, para comprobar la estructura inicial de la escala, se realizó un análisis factorial confirmatorio sin incluir el ítem 3, ya que su R^2 era bajo (0,20). Se obtuvieron diferentes soluciones factoriales mediante la aplicación del método de Máxima Verosimilitud (ML) y el modelo de Mínimos Cuadrados No Ponderados (ULS). Este método fue el finalmente elegido dado que ofrecía una solución más parsimoniosa y respondía mejor a las características de los datos (de naturaleza ordinal). La solución que mejor representa los datos obtenidos es un modelo de tres factores que explicaban las respuestas de los participantes a catorce de los 21 ítems del instrumento original. Así, no se tuvieron en consideración los ítems 3, 4, 5, 10, 12, 14 y 18 porque no se ajustaban correctamente a ninguno de los factores y terminaban afectando a la fiabilidad de la escala. Además, el ítem 21 se incluyó tanto en el factor tres como en el factor uno, dada su correlación con ambos factores. Los datos muestran que las tres dimensiones sometidas a análisis factorial confirmatorio (competencia general del docente positiva, competencia general del docente negativa y análisis de la tarea del docente) mantienen una correlación de entre 0.40 y 0.77 entre sí. Además, el valor de RMSEA (*Root Mean Square Error of Aproximation*) nos da un valor de 0.020, muy por debajo del mínimo de 0,05 para ser considerado como error relevante. Por otro lado, los valores de ajuste nos indican que los factores están ajustados entre sí, ya que el MFI (*McDonald Fit Index*) presenta un valor de 0.985 y el GFI (*Goodness of Fit Index*) presenta un valor de 0.985, ambos valores muy cercanos a 1.

En la Tabla 2 se recogen los valores de la varianza explicada en el modelo de tres factores de la Eficacia Docente Colectiva, con valores superiores a 0,30 que vendría a indicar que el modelo explica al menos el 10% de la varianza observada en cada ítem.

Tabla 2. Varianza explicada (R²) de los ítems de la Escala de Eficacia Docente Colectiva según el modelo factorial.

R-Squared (R ²)	
V1	0.319
V2	0.493
V7	0.364
V11	0.607
V15	0.374
V19	0.587
V21	0.399
V8	0.341
V16	0.427
V20	0.356
V6	0.427
V9	0.755
V13	0.571
V17	0.418

En la Figura 2 se recoge una representación del modelo factorial de la Escala de Eficacia Docente Colectiva, en la que se muestran las relaciones de dependencia de cada uno de los ítems respecto a los factores y la relación entre factores.

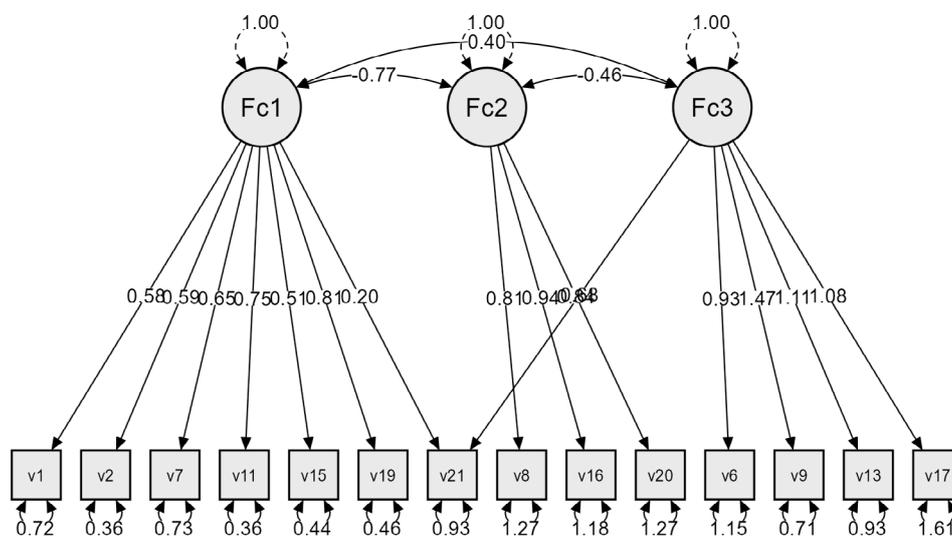


Figura 2. Representación gráfica del modelo de tres factores de la Escala de Eficacia Docente Colectiva.

5. Discusión, conclusiones y limitaciones

La confianza ha sido considerada como un factor que promueve la mejora escolar y facilita el logro académico de los estudiantes (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). Diversos instrumentos cuantitativos han contribuido al estudio de la confianza en el ámbito escolar (Finnigan y Daly, 2012; Hoy y Tschannen-Moran, 2003); nuestro trabajo aporta una nueva herramienta en este sentido. La adaptación de una escala consolidada al contexto hispanoparlante aporta un nuevo enfoque y amplía las posibilidades de estudio de un constructo que cada vez juega un papel más relevante en los procesos de mejora de la calidad educativa.

El objetivo principal de este trabajo fue analizar la estructura factorial y la consistencia interna de la Omnibus T-Scale sobre Confianza (Hoy y Tschannen-Moran, 2003), y la CE-Scale sobre Eficacia Docente Colectiva (Goddard et al., 2000) adaptada por Quiñones (2016), tras la traducción y adaptación de ambas al contexto hispanoparlante. Se establecieron exigencias en cuanto a porcentajes que debían explicar tanto la saturación de los ítems de cada factor, como la consistencia interna de los factores.

La Escala de Confianza obtuvo un índice de consistencia interna relevante (entorno al 0,90 en los diferentes coeficientes de fiabilidad calculados). El análisis de la validez de constructo de la escala muestra una estructura factorial e índices de fiabilidad diferentes a los de la escala original de Hoy y Tschannen-Moran (2003). El análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio nos condujeron a una reducción de 18 a 15 ítems y de 3 a 2 factores con respecto a la escala original. Los 3 factores en la escala original eran 'Confianza en el director', 'Confianza en los compañeros' y 'Confianza en los clientes'. En cambio, en nuestro estudio se establecieron solo dos factores, coincidentes con los dos primeros de la escala original. Tres de los 18 ítems iniciales, que hacían alusión a aspectos personales fuera del ámbito profesional, fueron eliminados, ya que no correlacionaban bien con ninguno de los dos factores finalmente establecidos.

La Escala de Eficacia Docente Colectiva alcanzó un índice relevante de consistencia interna (en torno a 0,90 en los diferentes coeficientes de fiabilidad calculados). El análisis de la validez de constructo de la escala muestra una estructura factorial e índices de fiabilidad distintos a la escala original de Goddard et al. (2000). El análisis factorial exploratorio y el posterior análisis factorial confirmatorio, nos condujeron a una reducción de 21 a 14 ítems y un incremento de 2 a 3 factores con respecto a la escala original. Al igual que en la escala de Quiñones (2016), en nuestra escala eliminamos 7 ítems, quedando una composición final de 14 ítems. Coincidentemente, 4 de esos 7 ítems también fueron eliminados de la versión de Quiñones. Los factores de la escala pasaron de 4 a 3, con respecto a la de Quiñones (2016). Por un lado, se mantuvieron los dos factores relacionados con la 'Competencia General del Docente', tanto en su variante positiva como negativa. Por el otro, mientras que Quiñones (2016) proponía de nuevo dos factores para 'Análisis de la Tarea del Docente', con una variante positiva y otra negativa, en nuestro estudio los ítems de la variante negativa no se ajustaron al modelo y fueron eliminados, quedándonos por tanto con un solo factor relacionado con el 'Análisis de la Tarea del Docente' en sentido positivo.

Los instrumentos resultantes han demostrado adecuadas fiabilidad y validez. La estructura factorial de la Escala de Confianza ha mostrado que el porcentaje de varianza explica la teoría de 2 factores –confianza en el director y confianza en los compañeros-. Algo similar ocurre en la Escala de Eficacia Docente Colectiva, donde el porcentaje de la varianza explica la teoría de 3 factores: competencia general del docente en sentido positivo, competencia general del docente en sentido negativo y análisis de la tarea del docente.

El estudio de Goddard et al. (2000) mostraba que las percepciones de eficacia colectiva en el profesorado estaban relacionadas significativamente con el rendimiento de los estudiantes, aunque reconocían la limitación de haber obtenido la muestra solo en escuelas primarias urbanas. En el caso de la escala de Confianza elaborada por Hoy y Tschannen-Moran (2003), la muestra se obtuvo solo de profesores que trabajaban en centros de educación primaria y educación secundaria. En nuestro estudio la muestra ha sido más abierta, los cuestionarios los cumplimentaron profesores de diferentes ámbitos educativos. Estos datos nos muestran la posibilidad de utilizar la escala de Eficacia Docente Colectiva y la escala de Confianza en un abanico más extenso del que hasta ahora se ha utilizado, abarcando al profesorado de diferentes centros sin importar su nivel educativo, la ubicación del centro o incluso el nivel socioeconómico de la zona donde se ubica.

En el estudio realizado por Goddard et al. (2000), además de analizar la fiabilidad y la validez de la CE-Scale para la medición de la Eficacia Docente Colectiva, se establecieron relaciones entre la percepción del profesorado sobre EDC y los resultados obtenidos por los estudiantes en distintas áreas. Los resultados mostraron que las creencias del profesorado acerca de su propia capacidad para educar y realizar las labores docentes influyen en sus propias acciones y en los logros escolares. Nuestro estudio se ha centrado en realizar la adaptación y validación del instrumento al contexto hispanoparlante, sin establecer relaciones que permitan conocer la relación existente entre EDC y la mejora de los resultados escolares. Con la adaptación de la CE-Scale a un nuevo contexto, las organizaciones educativas dispondrán de un instrumento que les permitirá conocer las percepciones del profesorado sobre sus propias capacidades. Para mejorar el rendimiento de los estudiantes, las administraciones educativas deben utilizar instrumentos que permitan conocer y aumentar la creencia del profesorado sobre su eficacia docente colectiva. A su vez, los directores y las directoras escolares deben aprovechar las oportunidades para brindar experiencias de aprendizaje al profesorado para que desarrollen su EDC (Goddard et al., 2000).

Caben también consideraciones metodológicas sobre el tamaño de la muestra, ya que se trata de un factor importante para determinar la significatividad de los resultados del análisis y los índices de ajuste del modelo (Gallegos y López-Alfaro, 2019). Kline (1994) recomienda utilizar muestras de, al menos, entre 150 y 200 sujetos, independientemente del número de variables de las que conste el instrumento. Otros autores recomiendan utilizar una muestra al menos 10 veces mayor que el número de ítems (Jaccard y Wan, 1996). El estudio se completó con una muestra de 258 profesores. La escala de Confianza constaba de 18 ítems, por 21 ítems de la escala de EDC. Por lo tanto, la muestra reunida fue superior a la requerida por la escala con mayor número de ítems (escala EDC).

En nuestro estudio se tomó la muestra en una zona geográfica concreta (Andalucía), por lo que los datos obtenidos están limitados a la percepción que muestran los profesores con una orientación cultural similar sobre los constructos objeto de estudio. Sería interesante comprobar en estudios futuros si las escalas de Eficacia Docente Colectiva y Confianza muestran un comportamiento similar o diferente al obtenido en este estudio en otras zonas culturales del contexto hispanoparlante, o incluso realizando estudios comparativos entre varias zonas culturales distintas, algo que recomiendan diferentes autores (Da'as et al., 2021; Tschannen-Moran y Barr, 2004;).

Los resultados obtenidos en este trabajo evidencian que las escalas de Confianza y Eficacia Docente Colectiva, adaptadas por nosotros al contexto hispanoparlante, son herramientas eficaces para cuantificar

la percepción del profesorado sobre ambos constructos, como también lo eran las escalas originales para el contexto anglosajón. Esta adaptación posibilita que los estudios relacionados con Confianza y Eficacia Docente Colectiva se amplíen a un contexto cultural más amplio, lo cual contribuirá al desarrollo de los estudios que consideran a ambos constructos como factores fundamentales de aspectos tan relevantes sobre la calidad de los centros educativos como la colaboración docente, el liderazgo o la innovación educativa.

Agradecimientos

Los autores reconocen y agradecen el asesoramiento prestado por el Prof. Dr. Eduardo García Jiménez en relación con el procesamiento y análisis de los datos.

6. Referencias bibliográficas

- Arrow, K. J. (1974). *The limits of organization*. Norton.
- Belfi, B., Gielen, S., De Fraine, B., Verschueren, K., & Meredith, C. (2015). School-based social capital: The missing link between schools' socioeconomic composition and collective teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 45, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.001>
- Bello Villablanca, J. R., & López-Yáñez, J. (2022). Distribución del Liderazgo y Éxito Escolar: Análisis de Redes Sociales en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.001>
- Berg, D. A. G., Skaalvik, E. M., Asil, M., Hill, M. F., Uthus, M., Tangen, T. N., & Smith, J. K. (2023). Teacher self-efficacy and reasons for choosing initial teacher education programs in Norway and New Zealand. *Teachers and Teacher Education*, 125, 104041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104041>
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la Educación*, 53, 364–391. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.830>
- Da'as, R., Qadach, M., Erdogan, U., Schwabsky, N., Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2021). Collective teacher efficacy beliefs: Testing measurement invariance using alignment optimization among four cultures. *Journal of Educational Administration*, November. 60(2), 167-187. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0032>
- Demir, K. (2015). The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools. *Schools Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 621–634. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337>
- Domingo, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S. y Bolívar, A. (2020). Professional learning community assessment-revised (PLCA-R): Translation and validation in the Spanish context. *Learning Environments Research*, 23(3), 347-367. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09306-1>
- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*. 2(2), 101-116. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0027>
- Finnigan, K. S. & Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71. <https://doi.org/10.1086/667700>
- Gallegos, V. & López-Alfaro, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- Glaés-Coutts, L. & Nilsson, H. (2021). Who owns the knowledge? Knowledge construction as part of the school improvement process. *Improving Schools*, 24(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/1365480220929767>
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R., Salloum, S. & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330503>
- Goddard, R. D., Skrla, L. & Salloum, S. J. (2017). The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(4), 220-236. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1348900>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Hoy, W. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: the omnibus T-Scale. En W. Hoy y C. Miskel (Eds), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Information Age.
- Jaccard, J. y Wan, C. (1996). *LISREL [Linear Structural Relations] Approaches to interaction effects in multiple regression*. Sage.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Sage.

- Lee, J. C., Zhang, Z. & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.006>
- López-Yáñez, J. & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Ma, X., & Marion, R. (2021). Exploring how instructional leadership affects teacher efficacy: A multilevel analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 188-207. <https://doi.org/10.1177/1741143219888742>
- Madimetsa, J. M., Branwen, H. C., & Mgadla, I. X. (2018). Perceived collective teacher efficacy in low performing schools. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1153>
- Moolenaar, N.M. & Slegers, P.J.C. (2010). Social networks, trust and innovation. The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. En A. J. Daly, *Social network theory and educational change* (pp. 97-114). Harvard Education Press.
- Ninkovic, S. R., & Knezevic, O. C. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Parlar, H., Polatcan, M. y Cansoy, R. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools. The intermediary role of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 232-244. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0322>
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Quiñones, M. A. (2016). *La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de formación profesional* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Archivo de la Universidad Complutense de Madrid.
- Rincón-Gallardo, S. (2020). Leading school networks to liberate learning: Three leadership roles. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 146-162. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Ross, J.A., & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: Exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2023). Collective teacher culture and school goal structure: Associations with teacher self-efficacy and engagement. *Social Psychology of Education*, 26 (3), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09778-y>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Weinstein, J., Raczynski, D. y Peña, J. (2020). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: A study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2019). The relationship between distributed leadership and teacher efficacy in China: The mediation of satisfaction and trust. *Asia-Pacific Education Researcher*, 28(6), 509-518. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00451-7>
- Zheng, X., Yin, H.B, Liu, Y., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: the mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 521-532. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>

ANEXOS

Anexo 1: Composición final de factores de la Escala de Confianza.

Factor 1: Confianza hacia el director	
Nº ítem	Ítem
1	Los docentes de este centro cuentan en todo momento con el/la directora/a.
2	Los docentes de esta escuela confían en el/la directora/a.
3	El/la directora/a de esta escuela actúa habitualmente considerando el interés de los docentes.
4	El/la directora/a de esta escuela no muestra interés por los docentes.
5	El/la directora/a de esta escuela no mantiene informados a los docentes.
6	El/la directora/a de esta escuela mantiene su palabra.
7	Los docentes de esta escuela confían en la integridad moral de su director/a.
9	El/la directora/a de este centro es competente haciendo su trabajo.
Factor 2: Confianza entre el profesorado	
Nº ítem	Ítem
11	Los docentes de esta escuela hacen bien su trabajo.
12	Incluso en situaciones difíciles los docentes de esta escuela cuentan unos con otros.
13	Los docentes de esta escuela se llevan bien entre ellos.
14	Cuando los docentes de esta escuela te dicen algo, puedes creerlo sin dudarlo.
15	Los docentes de esta escuela cuidan unos de otros.
16	Los docentes de esta escuela confían en sus colegas.
17	Los docentes de esta escuela confían en la integridad moral de sus colegas.
Ítems eliminados	
Nº ítem	Ítem
8	Los docentes de esta escuela sospechan frecuentemente de las intenciones de su director/a.
10	El/la director/a de esta escuela comparte información personal con los docentes.
18	Los docentes de esta escuela sospechan generalmente de las intenciones de los colegas.

Anexo 2: Composición final de factores de la Escala de Eficacia Docente Colectiva.

Factor 1: Competencia general del docente (positiva)	
Nº ítem	Ítem
1	Los profesores de este centro son capaces de manejar a los alumnos conflictivos.
2	Si un alumno no aprende algo a la primera, los profesores de este centro lo intentará de otra manera.
7	Los profesores de este centro creen que todos los alumnos pueden aprender.
11	Los profesores de este centro confían en su capacidad para motivar a sus alumnos.
15	Los profesores aquí, están bien preparados para enseñar las asignaturas que tienen que impartir.
19	Los profesores de este centro, saben aplicar diverso métodos de aprendizaje.
21	Los profesores de este centro disponen de los recursos necesarios para que los alumnos aprendan.
Factor 2: Competencia general del docente (negativa)	
Nº ítem	Ítem
8	Los profesores en este centro no tienen las herramientas necesarias para producir aprendizajes significativos en los alumnos.
16	Los profesores en este centro piensan que hay alumnos de los que no se puede conseguir nada.
20	En esta escuela los docentes fracasan con algunos estudiantes debido al uso de metodologías inadecuadas.
Factor 3: Análisis de la tarea docente	
Nº ítem	Ítem
6	La calidad de las instalaciones en este centro facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje.
9	El entorno de este centro facilita el éxito académico.
13	Los alumnos llegan a este centro con buenos pre-requisitos.
17	El entorno familiar de los alumnos facilita su aprendizaje.
21	Los profesores de este centro disponen de los recursos necesarios para que los alumnos aprendan.

Ítems eliminados	
Nº ítem	Ítem
3	Los profesores de este centro no tienen habilidades para resolver los problemas de disciplina de los alumnos.
4	Los profesores en este centro necesitan más formación para saber cómo tratar con estos alumnos.
5	La escasez de medios dificulta la labor de los docentes.
10	Los estudiantes de este centro no están motivados para aprender.
12	Los profesores de este centro se dan por vencidos fácilmente ante un estudiante que no quiere aprender.
14	Aprender es más difícil en este centro por el clima de inseguridad que se vive.
18	La conflictividad en el entorno social del centro dificulta el aprendizaje de los estudiantes.