



Validation process a of school climate questionnaire for Elementary students

Validación de un cuestionario sobre clima escolar para alumnado de Primaria

Macarena Bondía Salas,
Isabel Martínez Sánchez,
Miguel Melendro Estefanía,
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Jorge Mora Rojo,
Consultor estadístico, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 10 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Date of reception: 13 February 2019

Date of revision: 24 May 2019

Date of acceptance: 30 May 2019

Bondía, M., Martínez, I., Melendro, M., & Mora, R. (2019). Validación de un cuestionario sobre clima escolar para alumnado de Primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 10(1). 110 – 128.



Validation process a of school climate questionnaire for Elementary students

Validación de un cuestionario sobre clima escolar para alumnado de Primaria

Macarena Bondía Salas, macarenabondia@gmail.com
Isabel Martínez Sánchez, imsanchez@edu.uned.es
Miguel Melendro Estefanía, mmelendro@edu.uned.es
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España
Jorge Mora Rojo, jorgemoro3@gmail.com
Consultor estadístico, España

Abstract: The objective of this article is to describe the process of construction and validation of a useful and transferable tool for the assessment of the school climate, from the perspective of the students, in 2nd and 3rd cycle of Primary Education. The construction of the instrument involved the elaboration of a theoretical framework for the two main considered variables: Climate of general coexistence and Satisfaction and fulfillment of expectations. Based on this, a search and analysis of existing instruments was carried out, selecting the questionnaires of the Mexican INEE among the more than ten analyzed models and proceeding to their adaptation and evaluation to the Spanish context. Interjudge validation is done based on the frequency analysis of the assessment of Clarity and Coherence of each judge and each item and the Kendall W test. The results offer a positive evaluation of the judges in Clarity, as well as a lower presence of the maximum assessment in the Coherence aspect, in which a great homogeneity of the judges is detected. Thus, as the W of Kendall points out, it can be said that there is agreement in the valuation of the questionnaire items. It is concluded that the validated tool can offer significant results to evaluate the school climate and detect which variables are influencing it. All this will serve to build interventions that can improve it, being used in analogous contexts to the one used in its design and thus achieving a positive impact on learning outcomes.

Resumen: El objetivo de este artículo es el de describir el proceso de adaptación y validación de una herramienta útil y transferible para la valoración del clima escolar, desde la perspectiva del alumnado, en 2º y 3º ciclo de Educación Primaria. La construcción del instrumento supuso la elaboración de un marco teórico para las dos variables principales consideradas: Clima de convivencia general y Satisfacción y cumplimiento de expectativas. A partir de ello, se realizó una búsqueda y análisis de instrumentos existentes, seleccionando los cuestionarios del INEE mexicano entre los más de diez modelos analizados y procediendo a su adaptación y evaluación al contexto español. La validación interjueces se realiza a partir de los análisis de frecuencias de la valoración de la Claridad y la Coherencia de cada juez y de cada ítem y la prueba W de Kendall. Los resultados ofrecen una valoración positiva de los jueces en Claridad, así como una menor presencia de la valoración máxima en el aspecto Coherencia, en el que se detecta una gran homogeneidad de los jueces. Así pues, como señala la W de Kendall, puede decirse que hay concordancia en la valoración de los ítems del cuestionario. Se concluye que la herramienta validada puede ofrecer resultados significativos para evaluar el clima escolar y detectar qué variables están influyendo sobre el mismo. Todo ello servirá para construir intervenciones que puedan mejorarlo, utilizándolo en contextos análogos al utilizado en su diseño y consiguiendo, con ello, impactar positivamente sobre los resultados de aprendizaje.

Keywords: School climate; School; Intervention

Palabras clave: Clima escolar; Centro educativo; Intervención

1. Introducción

El clima escolar y la convivencia en los centros educativos son dimensiones sobre las que en la actualidad se hace hincapié en la literatura académica; en algunos estudios el uso de ambos términos es análogo (Caballero, 2010; Ortega, Del Rey y Casas, 2013; DiPaola y Tschannen-Moran, 2014; Herrera y Ballesteros, 2014; Muñoz et al., 2014; Wang y Degol, 2016); sin embargo, en este estudio se parte de una distinción entre ambos bajo la que el clima escolar (o institucional) se considera un concepto más vasto que incluye entre sus variables de estudio la convivencia, la satisfacción y el cumplimiento de las expectativas de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido siguiendo a Rodríguez “*el concepto de clima institucional tiene un carácter multidimensional y globalizador*” (2004, p. 2). En consecuencia, el clima escolar condicionaría la idiosincrasia del centro educativo (Sandoval, 2014) y revelaría la personalidad de éste en tanto que está conformado por un agregado de elementos específicos que se dan en dicho escenario y que, de acuerdo con Herrera y Ballesteros (2014) y con Luengo et al. (2017), influyen sobre las conductas que se manifiestan en dicho entorno, pudiendo incidir sobre la positividad de las relaciones y el comportamiento prosocial.

El clima escolar ha sido descrito a partir del agregado de factores que lo componen por autores como Grisay (1993), que aporta una serie de criterios que permitirían medirlo: el sentimiento del alumnado de ser objeto de atención, de justicia y equidad, así como de competencia y capacidad; su orgullo por estudiar en esa escuela y el sentimiento de satisfacción general de los alumnos por ella (citado en Flores y Retamal, 2011, p. 324). Aron, Milicic y Armijo (2012, p. 805), enuncian como factores definitorios del clima escolar el “*ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros, y capacidad de valorarse mutuamente*”. La existencia de divergencias en la interpretación del concepto de clima escolar, así como en la enunciación de las dimensiones que lo componen, es patente, si bien existen ciertos puntos de conexión sobre los que se proyecta el cuestionario cuya validación se expone en el presente artículo.

Conviene estudiar sobre qué variables interviene el clima escolar, aspecto abordado por Bradshaw et al. (2014) que han concluido en su investigación que el clima escolar influye sobre el desarrollo integral de los alumnos (manifestándose a nivel socioemocional, académico, de comportamiento e incluso en su salud) y Aldridge et al. (2016) acentúan que un buen clima mejora la satisfacción de los alumnos con su vida y su bienestar global. Siguiendo lo anterior pero acotándolo, en el presente artículo se concreta que el clima escolar influye en las dos variables que se estudian: convivencia y satisfacción y cumplimiento de expectativas y que, a su vez, dichas cuestiones intervienen sobre el clima del centro, retroalimentando el modelo. La concepción de dichas variables se explica seguidamente.

Por una parte, Del Rey, Ortega y Feria (2009, p. 159) indican que “*el concepto de convivencia tiene un claro significado positivo*”, si bien en numerosas ocasiones, cuando se habla de convivencia se hace para denunciar la falta de la misma. En este sentido, aunque en la convivencia surja de modo irremediable el conflicto (Caballero, 2010), éste es un elemento natural que permite adoptar múltiples técnicas de resolución, pudiéndose seguir cualquiera de estos tres modelos: modelo disciplinar, modelo mediador y modelo comunitario o dialógico (Vizcarra, Macazaga y Rekalde, 2016; Conde, Azaustre y Méndez, 2017). A través de estos modelos se arbitra el patrón de convivencia del centro escolar. Asumiendo que la “*institución escolar debiera ser ámbito de convivencia, no de mera coexistencia*” (Martínez-Otero, 2001, p. 297) cabe plantearse cuál sería la mejor forma de trabajar la convivencia en los centros educativos. Bravo y Herrera (2011) sugieren que puede intervenir mediante la acción tutorial combinada con una cultura tangible en todas las actividades que se ofrecen en el centro. La convivencia es entendida entonces como un proceso transversal, que involucra todas las actividades que tienen lugar dentro del centro educativo (Penalva et al., 2015), de modo que cuando se articula un Plan de convivencia en el centro educativo se permite trabajar íntegramente los valores de los que toda la comunidad educativa debe participar, evitando la improvisación en el abordaje de una dimensión tan importante y sobre la que es necesaria la implicación y cooperación entre todas las personas que intervienen en el proceso educativo (Caballero, 2010; Bravo y Herrera, 2011; Penalva et al., 2015). Para conseguir esta implicación en pro de la convivencia de todos los agentes que intervienen en la institución escolar, se

requiere contar con canales de comunicación eficaces, así como con un clima de confianza desde el que todas las voces sean tenidas en cuenta. Además, se ha de tener presente que la convivencia escolar es una dimensión sobre la que el sistema educativo debe intervenir (Félix et al., 2008), habida cuenta de su influencia sobre el aprendizaje.

La otra gran variable de estudio en el cuestionario validado es la “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, con influencia en el clima escolar de los centros educativos. Señala Cascón (2000) que,

“para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo” (Citado en Caballero, 2010, p. 162).

La satisfacción por acudir al centro educativo se incrementa con la satisfacción del trabajo bien hecho, dimensión mediada por el cumplimiento de las expectativas del alumnado en relación con sus resultados académicos y viceversa, dado que “sus expectativas de éxito relacionadas con el cumplimiento de los objetivos planteados en el establecimiento escolar se incrementan al estar conscientes del logro de ese rol de manera satisfactoria” (Castro et al., 2012, p. 169).

Desde esta perspectiva, si el objetivo de la educación es el “desarrollo integral del alumnado” (Bravo y Herrera, 2011, p. 195), así como “prepararlos para ser ciudadanos en un mundo cada vez más complejo, (...) debemos tener unas altas expectativas y confianza en ellos” (Caballero, 2010, p. 156), dado que “parece claro que las altas expectativas puestas sobre el progreso de nuestros alumnos, en términos generales, les influye positivamente” (Puigdemívol y Krastina, 2010, p. 98). Con ello se pretende que todos construyan una autoimagen sólida y positiva (Aubert et al., 2013), dimensión que influirá en su motivación hacia el aprendizaje. Al respecto, Atkinson (1964) puntualiza que la motivación de logro es “una tendencia a conseguir una buena ejecución (éxito) en situaciones que involucran competición con una norma, como un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros” (citado en Castro et al., 2012, p. 162). En la motivación escolar “se interrelacionan diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las acciones de los alumnos como con la de sus profesores” (Castro et al, 2012, p. 163) y con la de las familias y demás personas que participen en la vida de un centro educativo.

Expuesta la importancia del clima escolar en la institución educativa, se impone la necesidad de evaluarlo, que está justificada en el convencimiento de que éste influye sobre el funcionamiento de la organización escolar (White et al., 2014) y, por consiguiente sobre “el nivel y calidad de sus resultados” (Cid, 2004, p. 125). La importancia del clima escolar ha sido destacada por la OCDE (2005), que ha mostrado que éste tiene mayor influencia en el rendimiento académico que las políticas educativas o los recursos escolares. Además, siguiendo a autores como Aron et al. (2012), Bradshaw et al. (2014) o Aldridge et al. (2016), la evaluación del clima permite conocer la percepción y con ello visibilizarla.

La evaluación del clima escolar parece, por tanto, una línea de trabajo prioritaria y fundamental (Herrera y Ballesteros, 2014; Muñoz et al., 2014; Wang y Degol, 2016), Pero es importante considerar también que el cuestionario, dirigido al alumnado de primaria, permitirá:

“recuperar la voz de los niños y jóvenes transformándose en una herramienta que los incentiva a expresar sus opiniones, comentar las experiencias vividas y abrir temas que pudieran mejorar el clima social, así como visibilizar otros que pudieran estar perturbando la convivencia” (Aron et al, 2012, p. 806).

2. Metodología e instrumentos

El cuestionario sobre clima escolar dirigido al alumnado que se presenta en este artículo fue seleccionado para un trabajo de investigación más amplio sobre centros escolares de entornos desfavorecidos que funcionan como comunidad de aprendizaje. Un trabajo que se ha centrado

en el análisis del éxito educativo y de la convivencia como elementos de referencia para una acción educativa más eficaz en ese tipo de entorno escolar.

En ese contexto y a partir del marco teórico descrito, el objetivo de este artículo es el de describir el proceso de construcción y validación de una herramienta útil y transferible para la valoración del clima escolar, desde la perspectiva del alumnado, en contextos similares.

Inicialmente se revisaron distintos modelos existentes, entre los que cabe destacar: “Cuestionario de clima de aula y de centro para alumnos”, el “Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar”, el “Cuestionario de Primaria (2º y 3er ciclo)”, o el “Cuestionario sobre convivencia escolar para el alumnado” de la Junta de Andalucía, en el caso de cuestionarios dirigidos al alumnado de los centros educativos. También se efectuó una revisión de otros instrumentos dirigidos al profesorado de los colegios, tales como: “Cuestionario sobre convivencia escolar para el profesorado” de la Junta de Andalucía o el “Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar” de Ortega y Del Rey (2003) y a las familias del alumnado, por ejemplo: “Cuestionario de clima de aula y de centro para alumnos” de Fernández, Villaoslada y Funes (2002).

Se comprobó, mediante comunicación con la Agencia andaluza de evaluación educativa (AGAEVE), que los cuestionarios sobre convivencia escolar por ellos diseñados no habían sido validados por jueces expertos. No obstante, la “Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias” generada por Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, de la Dirección de Evaluación de Escuelas, del INEE (Instituto nacional para la evaluación de la educación) sí habían sido validados, tal y como se expone en la descripción de los mismos.

Los cuestionarios provenientes del INEE resultan ser los más completos y cuentan, además, con distintos modelos adaptados a los miembros de la comunidad educativa. Así pues, y dado que para la investigación en que se enmarca esta herramienta se precisaba una batería de instrumentos de evaluación con cuestionarios para alumnado, familias y profesorado, se opta por utilizar los cuestionarios del INEE. De cualquier forma, y dado que la validación de los mismos fue llevada a cabo en México, se procede a su adaptación a nuestro país y a una nueva validación de dichos cuestionarios, que se expone seguidamente.

En el instrumento elaborado se han incluido un total de 9 indicadores que ayudarían a valorar el clima escolar de un centro educativo. Dentro de la variable “Convivencia” se valoran los siguientes indicadores:

- Nivel de conflictividad en la escuela.
- Forma de resolución de conflictos.
- Dinámica de relación entre los actores.
- Existencia de canales de comunicación.
- Existencia de un clima de confianza.

Por lo que respecta a la variable “Satisfacción y cumplimiento de expectativas”, se estudian los indicadores que se exponen seguidamente:

- Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio desempeño.
- Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado.
- Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño.
- Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

En un primer momento se procede a una adaptación de vocabulario para adecuarlo al contexto de la validación y se añaden unas preguntas básicas sobre el entorno, así como un último apartado denominado “Últimas cuestiones” en el que se cumple con algunas preguntas sobre convivencia y resolución de conflictos que no estaban reflejadas en el cuestionario original. Se opta por simplificar las posibilidades de respuesta del cuestionario, de tal manera que las 6 opciones existentes en el cuestionario original (0= indeciso, 1= sin elementos para responder, 2= muy en desacuerdo, 3= en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo) se adaptan a una Escala de Likert, con 5 opciones de respuesta. Habiendo introducido estas modificaciones,

se genera una tabla de validación para los jueces expertos con 2 cuestiones de validación planteadas:

- El enunciado es comprensible para los destinatarios.
- La información que aporta la pregunta es coherente con el tema de la investigación debiendo ser respondidas en una escala de 1 a 4 (mal – regular – bien – muy bien), habiendo espacio para los posibles comentarios de los jueces.

Los cuestionarios han sido validados por un total de 12 jueces expertos, con edades comprendidas entre los 27 y los 70 años, de los cuales 7 son hombres y 5 mujeres. Proceden de distintos ámbitos: docentes, familias, voluntariado y profesionales no relacionados con el mundo de la educación, buscando la mayor diversidad posible de perspectivas y “miradas” para la validación de los cuestionarios. Con la información recibida de parte de los jueces se genera una tabla con todas las aportaciones, tanto cuantitativas (en su valoración numérica de las preguntas) como cualitativas (comentarios sobre las mismas). Además, y para cuantificar el grado de acuerdo entre los expertos, se calcula la W de Kendall.

3. Resultados

A nivel global, los jueces valoran que los cuestionarios suponen un “test claro con preguntas sencillas y cortas” y que es un “cuestionario fácilmente comprensible para sus destinatarios que proporcionará información veraz por la naturaleza de las preguntas y la sencilla comprensión de las mismas”. En cuanto a la formulación de los ítems, se asegura que están “bien redactados y las preguntas tienen valor para obtener los datos que se esperan”. No obstante, también se recogen valoraciones que son tenidas en cuenta en la redacción final de los cuestionarios tales como sustituir y unificar ciertas expresiones, utilizar un lenguaje inclusivo, homogeneizar el tratamiento términos en diferentes preguntas, adaptar la estructura de las preguntas para facilitar su comprensión, formular preguntas diferenciadas acerca de las familias y del voluntariado, precisar con ejemplos algunas cuestiones para facilitar su comprensión y reformular algunas cuestiones a fin de que sean más fácilmente comprensibles para los niños y niñas que habrán de responder al cuestionario. Así pues, tras las modificaciones pertinentes en función de las aportaciones de los jueces, el cuestionario queda constituido de la siguiente manera:

Tabla 1.
Estructura final del cuestionario

INDICADORES EVALUADOS		Ítems	
<i>Preguntas de contexto</i>		1-4	
DIMENSIONES	CLIMA DE CONVIVENCIA GENERAL	Nivel de conflictividad en la escuela	1
		Forma de resolución de conflictos	2-3
		Dinámica de la relación entre los actores	4-11
		Existencia de canales de comunicación	12-19
		Existencia de un clima de confianza	20-23
	SATISFACCIÓN Y CUMPLIMIENTO DE EXPECTATIVAS	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio	24-26
		Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	27-29
		Reconocimiento y estímulo a los distintos actores por su desempeño	30-34
		Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	35-36
	<i>Últimas cuestiones</i>		1-4

Fuente: elaboración propia

El cuestionario consta, por tanto, de 36 ítems distribuidos en las dos dimensiones previamente señaladas: Clima de convivencia general y Satisfacción y cumplimiento de expectativas. La primera de ellas compuesta por 5 indicadores y 23 ítems y la segunda está formada por 4

indicadores y 13 ítems. Además, se añadieron al cuestionario dos bloques de preguntas, al inicio y final del mismo. Al principio del cuestionario se incorporaron las denominadas Preguntas de contexto: sexo, curso, número de hermanos y si su vivienda estaba situada en el mismo barrio donde se ubica el colegio. Al final del cuestionario se añadió el bloque de Últimas cuestiones en las que se pregunta al alumnado si la convivencia ha mejorado en los últimos 3 cursos, quién y cómo se resuelven los conflictos en su colegio y lugar dónde estos se producen con mayor frecuencia.

3.1. Juicio de expertos

El estudio del juicio de expertos incluye: el sesgo psicológico en la valoración de los jueces y la concordancia en la valoración de los ítems del cuestionario. Para su estudio se realiza un análisis de frecuencias de la valoración de la Claridad y la Coherencia de cada juez y de cada ítem y la prueba W de Kendall. Es necesario destacar que la escala de valoración de los jueces comprende desde 1 hasta 4 (1=Mal, 2=Regular, 3=Bien y 4=Muy bien).

Así, en los gráficos siguientes se muestra la distribución de frecuencias de la valoración de los 12 jueces en los 35 ítems que consta el cuestionario Alumnado, en los dos aspectos señalados: Claridad y Coherencia.

a) Jueces

Como se puede apreciar en el gráfico 1, sobre el aspecto de la Claridad, domina la valoración positiva entre los jueces, observándose sólo la presencia de alguna valoración negativa en 3 jueces.

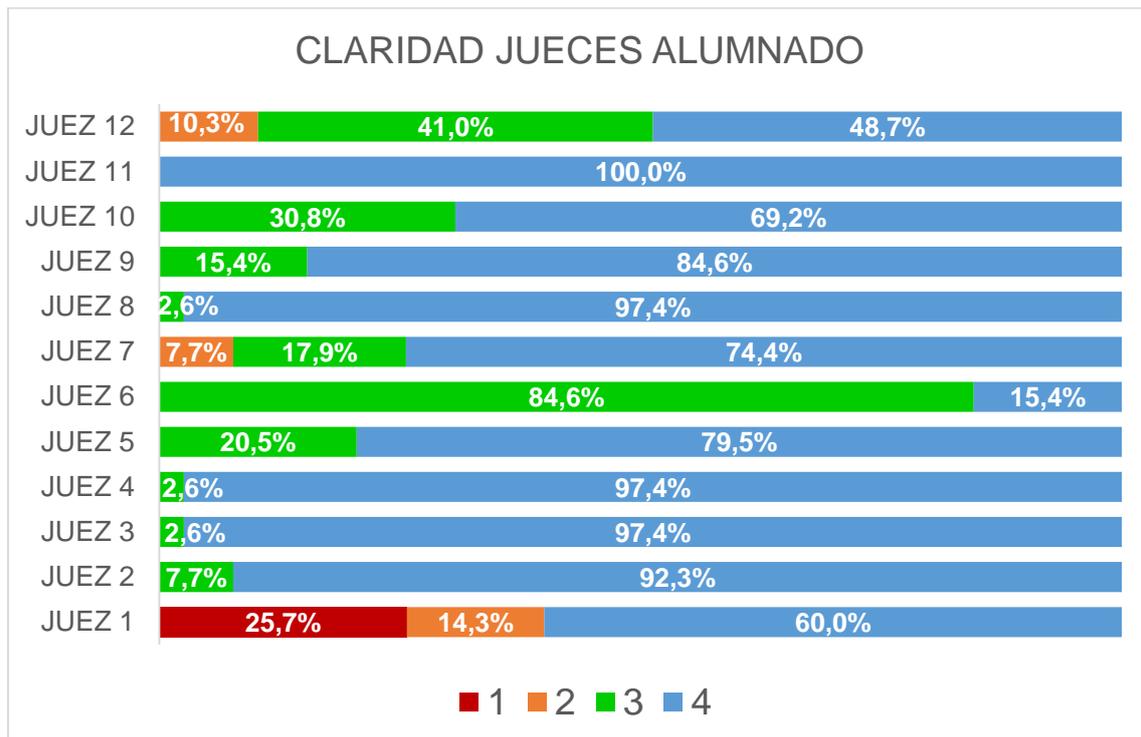


Gráfico 1. Valoración de la calidad
Fuente: elaboración propia

La notoria presencia de valoraciones positivas puede deberse a un sesgo psicológico y, por tanto, a la ausencia de una adecuada valoración crítica u objetiva. Así, se observa que el Juez 11 ha valorado la Claridad de los 35 ítems de los que consta el test con 4 (Muy bien), y que el Juez 8 ha valorado el 97,4 % de los 35 ítems con dicha puntuación. Esto puede deberse a un posicionamiento independientemente del contenido del ítem. Se pueden atribuir 2 sesgos psicológicos que se califican como Deseabilidad social y de Respuesta extrema. El primero se

produce cuando se responde aquello que se cree socialmente aceptable, mientras que el segundo es la valoración continua hacia uno de los extremos, bien 1 ó 4.

Por otra parte, el Juez el 6 ha valorado el 84,6 % de los ítems con 3, lo que se puede atribuir al sesgo llamado Aquiescencia, es decir, hacia el no posicionamiento en la Claridad de los ítems. Aunque la valoración de 1 a 4 impide la valoración neutra, el elevado número de ítems en los que ha valorado con 3 induce a esta conclusión.

Un parámetro que permite estudiar la homogeneidad de la valoración de los jueces es el Coeficiente de Variación que se obtiene de relacionar la Desviación típica entre la Media. A mayor homogeneidad y, por tanto, menor variabilidad en las valoraciones de los jueces, mayor Concordancia. En el gráfico 2 se muestra el Coeficiente de Variación para la valoración de los 12 jueces.

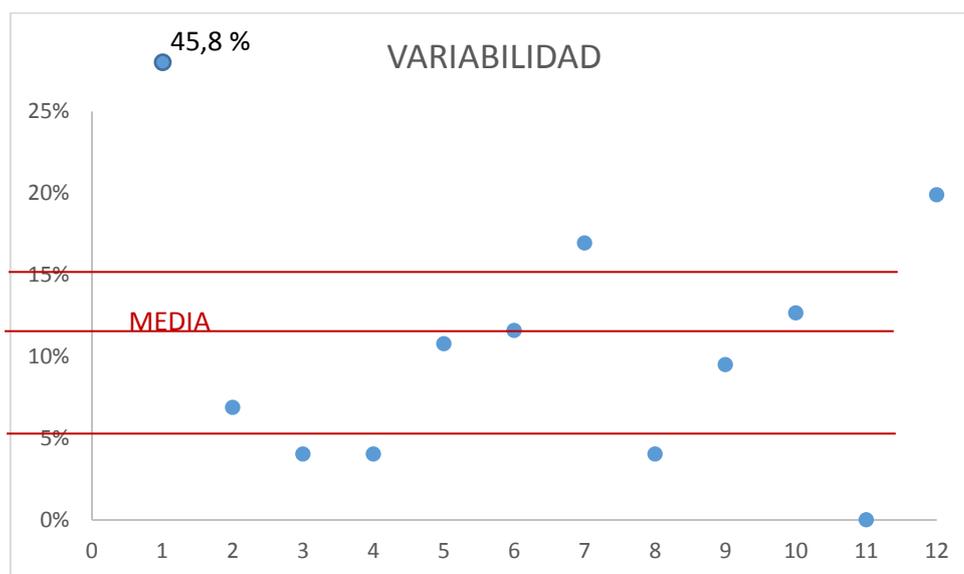


Gráfico 2. Coeficiente de Variación
Fuente: elaboración propia

La variabilidad global de los 12 jueces está en torno al 12 %, tratándose de una variabilidad baja. En líneas generales la variabilidad de los jueces se encuentra en torno a un 7% de la Media, encontrándose, por otro lado, la presencia de 2 casos atípicos: la del Juez 1 que presenta una alta variabilidad llegando hasta el 45,8 % y la del Juez 11 que ha valorado todos los ítems con la misma puntuación, como se ha apuntado arriba.

A continuación se analiza la valoración de los jueces en el aspecto Coherencia, cuya distribución de frecuencias se muestra en el gráfico 3.

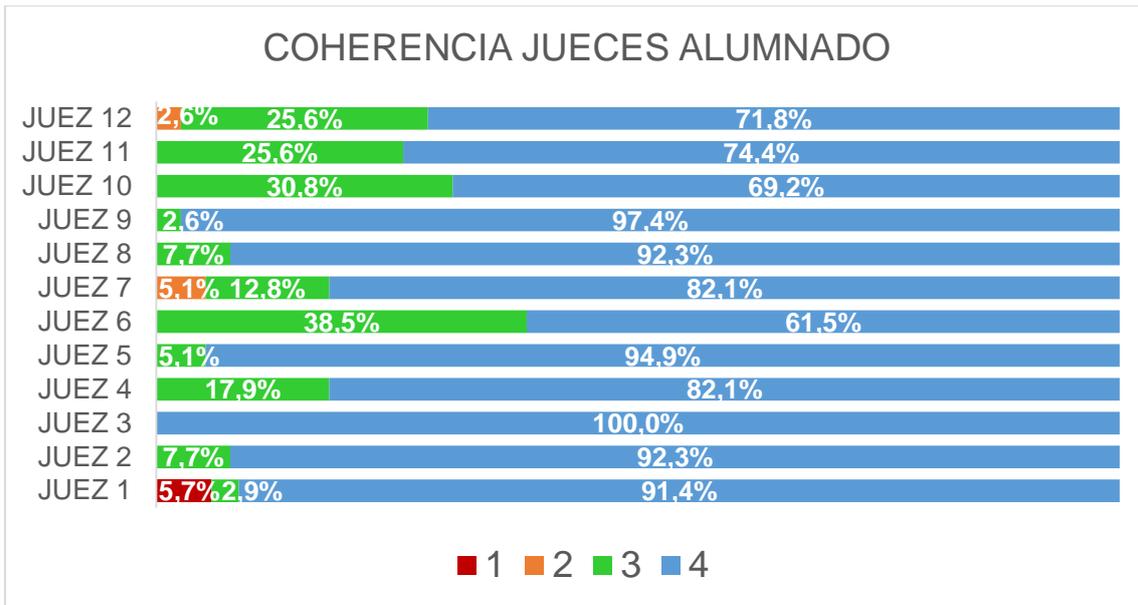


Gráfico 3. Coherencia
Fuente: elaboración propia

La variabilidad en las respuestas de los jueces es más homogénea en la Concordancia que en la valoración del aspecto Claridad. Así, la presencia de la puntuación 4 no es tan dominante, si bien en los jueces 3 y 4 la puntuación 4 está presente casi en la totalidad de los ítems, por lo que se puede atribuir un Sesgo hacia puntuación extrema.

La representación gráfica del Coeficiente de Variación (véase gráfico 4) permite una mejor interpretación de la variabilidad y homogeneidad de las puntuaciones de los Jueces:

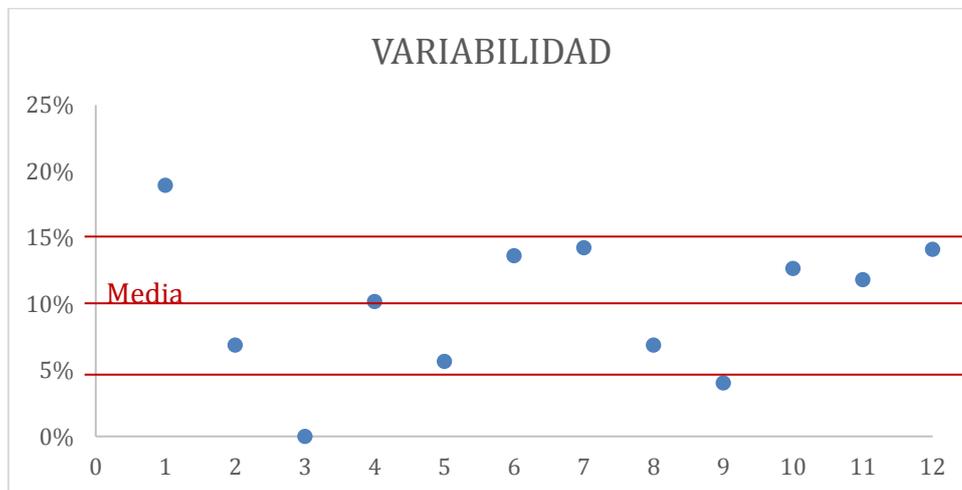


Gráfico 4. Coeficiente de Variación
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4 se aprecia que la variabilidad global es del 9,8% y, considerando que se trata de un porcentaje bajo, se puede concluir que existe una alta homogeneidad en la valoración de los jueces del aspecto coherencia, situándose las distancias entre los coeficientes de variación en menos de un 2%. En consecuencia este rasgo denota que existe una mayor homogeneidad en la valoración de la coherencia que de la claridad por parte de los jueces.

La realización del contraste no paramétrico de medias para k muestras relacionadas se ha efectuado para responder si concurren diferencias significativas en la valoración de los jueces

en los 2 aspectos valorados (Claridad y Coherencia) y en conjunto. Se emplea la prueba de Friedman, cuyo resultado se muestra en la tabla 2:

Tabla 2.
Prueba Friedman para medir la concordancia entre los jueces

	TODOS LOS ITEMS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	24	12	12
Chi-cuadrado	111,060	74,117	59,155
Gl	34	34	34
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,005

Fuente: elaboración propia

Las hipótesis que se establecen son las siguientes:

- H_0 : la valoración de los jueces es igual en los ítems
 H_1 : la valoración de los jueces es diferente en los ítems

El nivel de significación obtenido $\alpha < 0,05$, por tanto, se rechaza la igualdad de medias y, por tanto, se concluye que la valoración de los jueces no es igual en los 35 ítems estudiados, sin embargo, esto es debido a la presencia de valores atípicos, es decir, a la valoración extrema de algunos jueces, como se ha comentado anteriormente.

b) Items

En este apartado se estudia si la valoración en los 35 ítems formulados en el cuestionario para alumnado es igual.

En primer lugar se analiza el aspecto Claridad. En el gráfico 5 se muestra la distribución de frecuencias de los rangos elegidos en cada ítem por los 12 jueces en el aspecto referido, en relación al cual se ha hallado que la presencia de valoraciones negativas es mayor que en el aspecto Coherencia, aunque el número no es mayor a 2 jueces. Los ítems con una valoración más baja fueron los ítems 32, 20 y 13. Por otro lado, el 50% de los ítems obtuvieron una valoración positiva por parte de todos los jueces, siendo el ítem 11 el mejor valorado con 4 puntos por los 12 jueces.

ITEMS CLARIDAD ALUMNADO

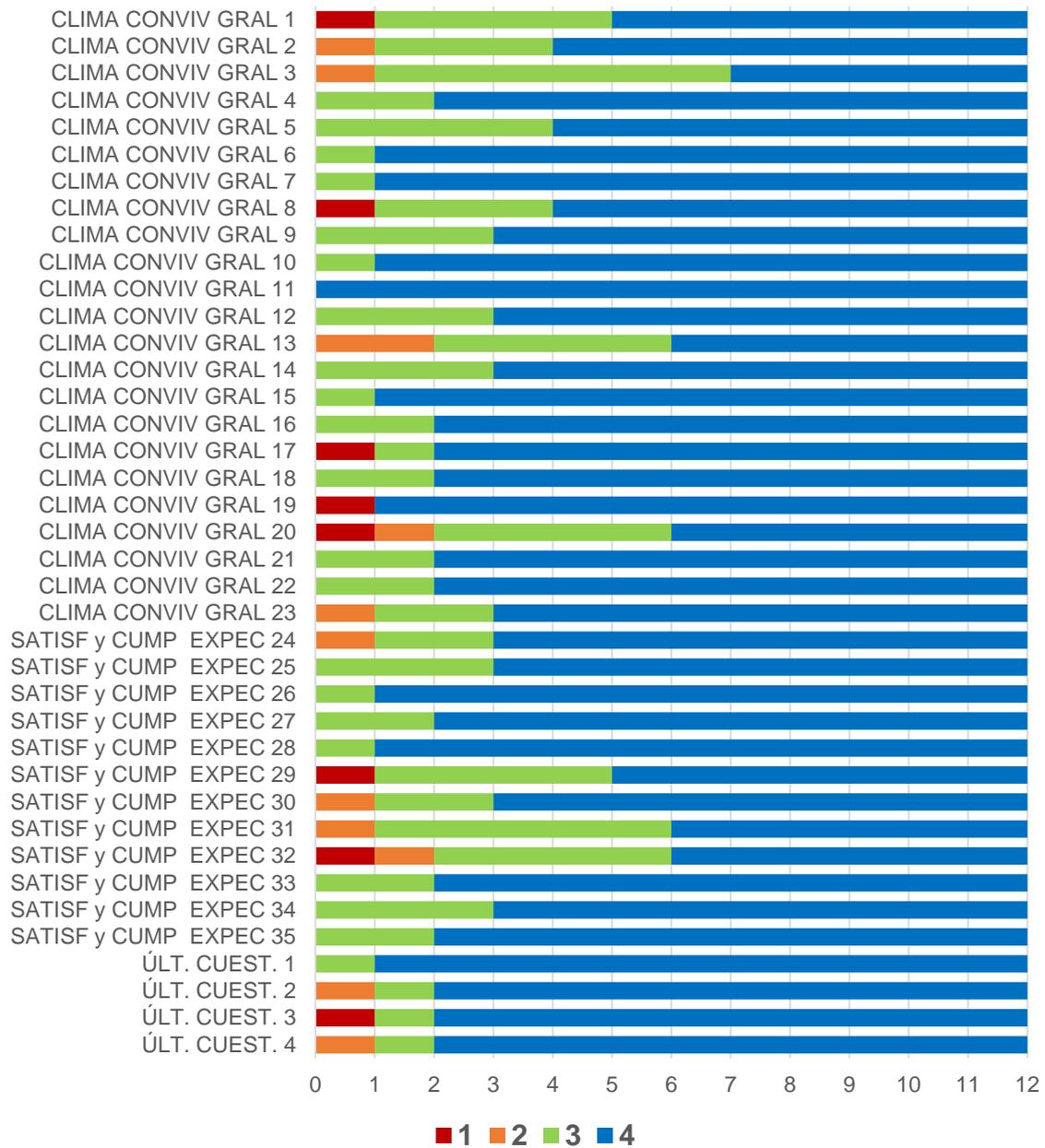


Gráfico 5. Claridad
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 6 se presenta la variabilidad en la puntuación para cada ítem.

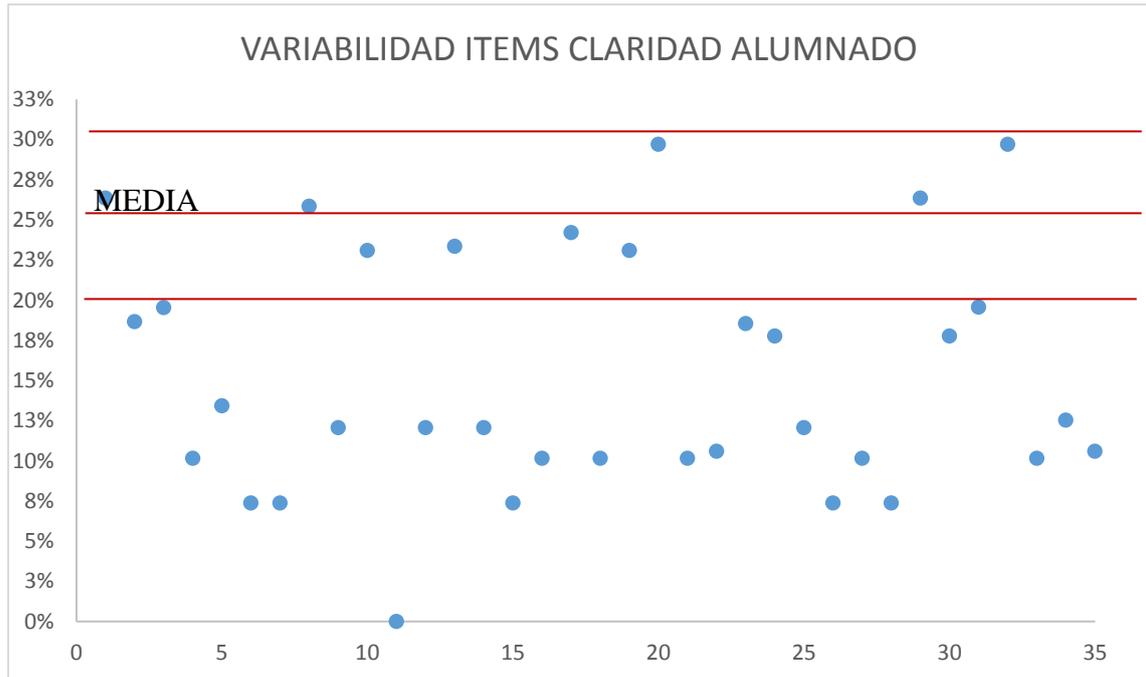


Gráfico 6. Variabilidad
Fuente: elaboración propia

Destaca la diferente variabilidad de la valoración entre los 35 ítems, circunstancia que revela una mayor heterogeneidad en la valoración de la Claridad, con respecto a la Coherencia. En este sentido se muestra que un 17 % de los ítems han obtenido una variabilidad inferior al 10 %, mientras que un 40 % obtuvieron una variabilidad entre el 10 y el 15 %, y un 26 % de los ítems obtuvieron una variabilidad superior al 20 %.

En el gráfico 7 y se muestra la distribución de frecuencias de los rangos elegidos en cada ítem por los 12 jueces en el aspecto Coherencia. La valoración dominante por parte de los jueces es positiva en todos los ítems, encontrándose sólo 1 valoración negativa en alguno de los ítems, concretamente en 5 de los 35 formulados, mientras que 7 ítems fueron valorados por todos los jueces con un 4.

COHERENCIA ITEMS ALUMNADO

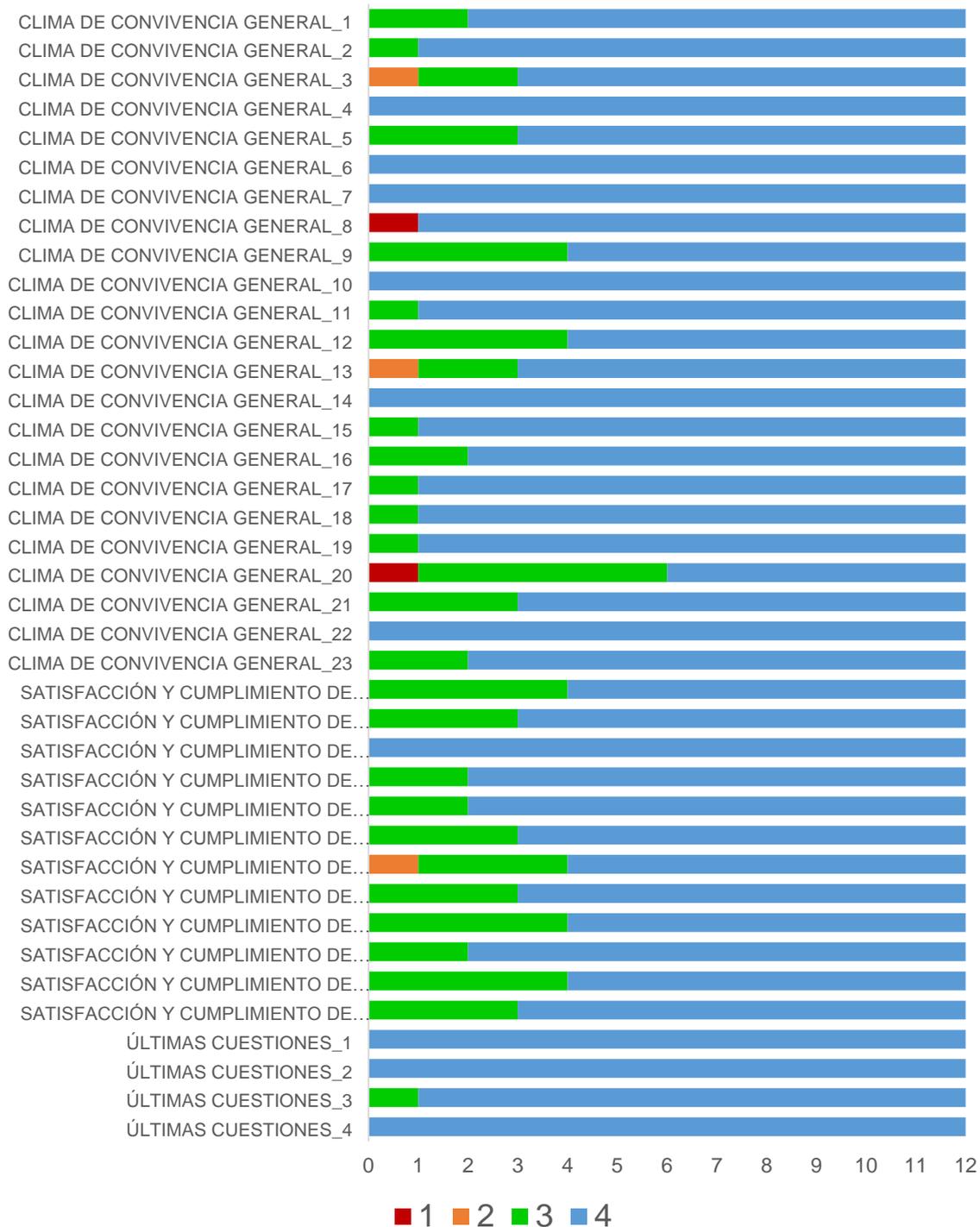


Gráfico 7. Coherencia en los ítems
Fuente: elaboración propia

En el gráfico 8 se muestra el valor del Coeficiente de variación para cada ítem, observándose una Media de un 10 %, por tanto, la variabilidad global es baja. Se observa que el 85 % de los ítems tienen una variabilidad inferior al 15 %, y que el 65 % de los ítems se concentra en una variabilidad entre 5 y 15 %.

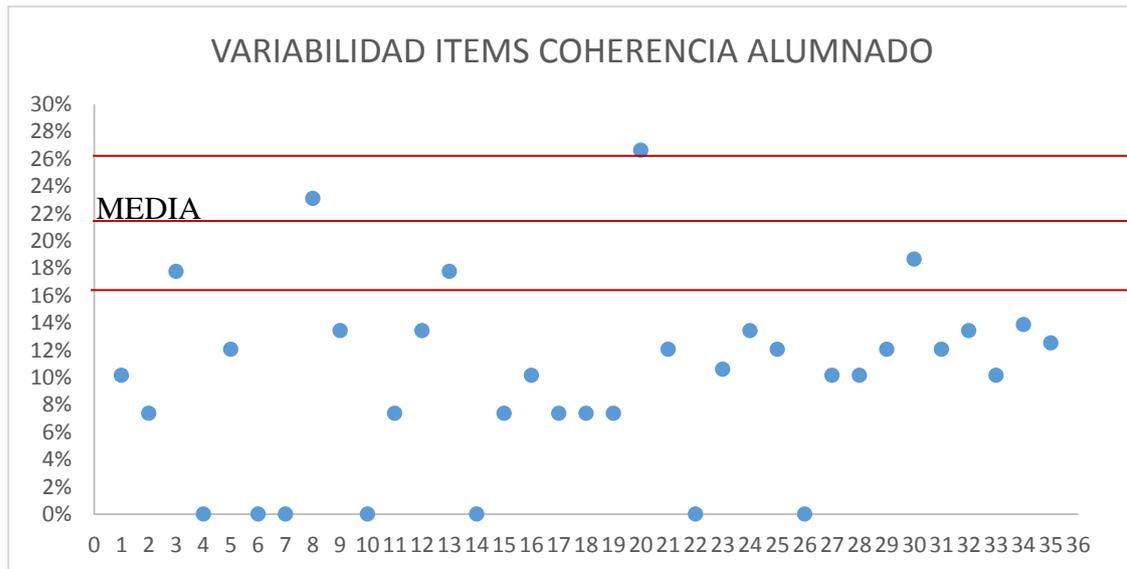


Gráfico 8. Variabilidad de los ítems
Fuente: elaboración propia

Se realiza la prueba estadística W de Kendall para verificar la existencia de concordancia en la valoración de los 12 jueces en relación a los aspectos de claridad y coherencia, así como para la apreciación conjunta de los 35 ítems. Su resultado se muestra en la tabla 3, habiéndose presentado las siguientes hipótesis:

- H₀: no hay concordancia en los rangos de la valoración
- H₁: existe concordancia en los rangos de la valoración

Tabla 3.
Prueba W de Kendal para Concordancia Ítems

	AMBOS ASPECTOS	CLARIDAD	COHERENCIA
N	35	35	35
W de Kendall ^a	0,260	0,352	0,114
Chi-cuadrado	208,985	135,337	43,717
gl	23	11	11
Sig. asintótica	0,000	0,000	0,000

Fuente: elaboración propia

El nivel de significación para las pruebas es $\alpha=0,000001 < 0,05$; por consiguiente, la valoración de los 12 jueces no es estadísticamente relevante y se concluye que existe concordancia.

4. Discusión y conclusiones

El clima escolar constituye un constructo caracterizado por su nivel de abstracción, que refleja cómo se sienten los individuos dentro del centro, incluyendo percepciones muy diferentes y amplias que, por lo tanto, son difíciles de cuantificar (Sandoval, 2014; White et al., 2014). En el presente artículo, y en el cuestionario cuya validación se expone, se considera que el clima escolar influye y, a la vez, se retroalimenta de dos variables: Clima de convivencia general y Satisfacción y cumplimiento de expectativas. A partir de estas consideraciones y del objetivo planteado, se decidió adaptar y validar el Cuestionario para la validación del clima escolar para el alumnado de la Batería de instrumentos del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) de Méjico.

La adaptación del instrumento supuso ciertos cambios en la redacción de determinados ítems, de acuerdo con las valoraciones y apreciaciones de los jueces expertos, a fin de hacerlos más comprensibles para sus destinatarios y asegurar la utilización de un lenguaje inclusivo.

La validación interjueces a partir de los análisis de frecuencias de la valoración de la Claridad y la Coherencia de cada juez y de cada ítem y la prueba W de Kendall ofrece como resultados la valoración positiva de los jueces en Claridad, mostrándose concordancia en este aspecto, así como una menor presencia de la valoración máxima en el aspecto Coherencia, en el que se detecta una gran homogeneidad de los jueces. De cualquier forma, la valoración de los jueces no es igual en todos los ítems, como muestra la W de Kendall, si bien esto es debido a la presencia de valores atípicos.

En el análisis de los ítems, el 50% de los mismos recibe valoración positiva por parte de todos los jueces en el aspecto Claridad, si bien hay una mayor presencia de valoraciones negativas que en el aspecto Coherencia, así como mayor heterogeneidad en las respuestas. Acerca de la Coherencia de los ítems, cabe decir que la valoración positiva es la dominante y que las respuestas muestran una variabilidad global baja. Así pues, como señala la W de Kendall, puede decirse que hay concordancia en la valoración de los ítems del cuestionario.

Finalmente, en relación al marco teórico y los estudios previos desarrollados sobre los cuestionarios existentes, este cuestionario aporta un instrumento adaptado y validado para su utilización por parte de alumnado de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria, coherente con la fundamentación teórica sobre Clima de convivencia general y Satisfacción y cumplimiento de expectativas.

Los resultados que deriven de su aplicación pueden ser útiles para conocer el clima escolar y las variables que lo configuran, y así detectar los ámbitos sobre los que intervenir para mejorar el clima del centro y con ello mediar en otras dimensiones sobre las que este influye, como el rendimiento o la motivación

5. Referencias

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26.
- Aron, A.M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of school health*, 84(9), 593-604.
- Bravo, I. & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 1, 173-212.
- Caballero Grande, M.J. (2010). Convivencia escolar: un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Castro, P.J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas sobre éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, 46, 159-173.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de investigación educativa*, 22(1), 113-144.
- Conde, S., Azaustre, M. C., & Méndez, J. M. (2017). Leadership: its importance in the management of school coexistence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 169-174.
- Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. *Cuestionarios sobre convivencia escolar para el alumnado*. Recuperado de:

- <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/f8772881-6a04-4d5d-a221-4a42c0390fc0>
- Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. *Cuestionarios sobre convivencia escolar para el profesorado*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/f10c0cc3-0378-4fbf-ab97-94723a73d5c1>
- Del Rey, R., Ortega, R. & Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C. & Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunidad Valenciana (Plan PREVI). *Aula Abierta*, 36(1,2), 97-110.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto escolar en el centro escolar*. Madrid: Catarata.
- Flores, L.M. & Retamal, J.A. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 319-338.
- Gutiérrez Marfileño, V. E. (2009). Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. Recuperado de: <https://santaclarorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf>
- Herrera, K., & Ballesteros, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318.
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A., & Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 16-32.
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child development*, 88(4), 1100-1114.
- OCDE. (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Recuperado el 10 de octubre de 2018: <https://www.google.com/search?q=SCHOOL+FACTORS+RELATED+TO+QUALITY+AND+EQUITYRESULTS+FROM+PISA+2000OECDORGANISATION+FOR&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). *Estudio internacional sobre clima escolar y violencia. Cuestionario de primaria*. Consultado en: [http://mvaquero.wanadooads.net/cuestionarios/Alum_primaria_violencia\(Ortega_DelReo-2001\)5p.pdf](http://mvaquero.wanadooads.net/cuestionarios/Alum_primaria_violencia(Ortega_DelReo-2001)5p.pdf)
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó
- Ortega, R., Del Rey, R. & Casas, J.A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Penalva, A., Lopez, J., Vega, A., & Satrustegui, C. (2015). School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence. *Estudios sobre Educación*, (28), 9-28.
- Puigdellívol, I. & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'educació*, 38, 95-113.
- Rodríguez Garrán, N. (2004). El clima escolar. *Revista digital Investigación y Educación*, 3(7), 1-12
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. & Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres Comunidades de aprendizaje? *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 281-301.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School psychology quarterly*, 29(3), 349-359.

Anexo 1. Tabla de valoración

Juez	Procedencia	Edad	Formación	Ocupación profesional	Años de experiencia
1	Profesional no vinculado a la docencia	38	Licenciado en Sociología	Analista de datos	10
2	Voluntario en Grupos interactivos 1 año	27	Graduado en Pedagogía Máster en recursos humanos	Coordinador empresa de ocio y tiempo libre/profesor informática	2
3	Voluntario en Grupos interactivos 1 año	28	Graduada en Pedagogía Máster oficial en Profesorado de Educación Secundaria. Especialidad Orientación educativa	Clases particulares	4
				Monitora de comedor	2
4	Profesional no vinculado a la docencia	38	Licenciado en Psicología	Administrativo	4 años RRHH 6 años administrativo
5	Docente	37	Diplomada en Educación Social Diplomada en Magisterio – Educación Infantil Licenciada en Psicopedagogía Master universitario: Investigación e innovación en Educación Infantil y Educación Primaria	Educadora social en un programa de garantía social	3
				Maestra – 1º ciclo educación infantil	1
				Maestra – 2º ciclo educación infantil	5
				Maestra PT	2
6	Docente (44 años)	69	Maestro de PT Licenciado en Filosofía (rama de Pedagogía) Diplomado en Formación de adultos, Universidad de Madrid	Ex concejal de información y prensa de mislata	4
				Ex miembro de la Comisión de escolarización del Ayuntamiento de Mislata	16
				Ex representante de la Federación de enseñanza de UGT de la Comunidad valenciana (FETE-UGT-PV) en el Consejo escolar de adultos de la Conselleria de educación	10
				Maestro en Sociales, Conocimiento del	21

				medio, Lengua española	
				Docente en Escuela de formación de personas adultas FETE-UGT-PV	12
				Profesor de PT en IES Misericordia	11
7	Docente Padre de familia	36	Licenciado en Historia del arte	Profesor de valenciano	5
				Director de centro educativo	5
8	Gerente de un centro educativo Padre de familia Miembro de Consejo escolar	37	Licenciado en Administración y dirección de empresas	Gerente-administrador de centro educativo Delegado de prevención Coordinador TIC	11
9.	Docente	34	Diplomada en Magisterio: especialidad Lengua extranjera (inglés)	Profesora de Matemáticas en centro educativo Jefa de estudios de centro educativo	12 2
10	Presidenta del AMPA de colegio (4 años) Voluntaria de Grupos interactivos (3 años) Miembro de la Comisión de convivencia del centro (4 años)	46	Licenciada en Bellas artes	Diseñadora gráfica	18
11	Miembro del AMPA de colegio (3 años) Miembro del Consejo escolar (2 años) Miembro de la Comisión de	33	Licenciada en Historia	Profesora de Secundaria (Ciencias sociales) en bolsa actualmente	

	convivencia (1 año)				
12	Docente	70	Licenciado en Filosofía pura	Maestro de enseñanza primaria	30 años
			Diplomado en Alimentación y nutrición	-Secretario -Director	4 años 6 años
				Profesor de Secundaria, especialidad de Filosofía	13
				Secretario general de la Federación de enseñanza de UGT de la Comunidad valenciana (FETE-UGT-PV)	3
				Miembro del consejo social de la UPV	8
				Miembro del Consejo valenciano de Universidades	6