

Un Estudio de Validación de una Escala de Evaluación del Constructo de Justicia Social Percibida en Educación Primaria y Secundaria

Validation Study of an Evaluation Scale of 'Perceived Social Justice' in the Primary and Secondary Education

Anna Jordina Llorens *
Jesús Miguel Jornet
Purificación Sánchez-Delgado
Universitat de València, España

La evaluación educativa se ha basado fundamentalmente en el éxito académico. Sin embargo, estudios recientes han valorado estudiar la percepción que el propio alumnado tiene sobre otros aspectos como, por ejemplo, el de la justicia social. Así pues, el objetivo general de nuestro trabajo es el diseño de un instrumento que permita evaluar la percepción que crea el alumnado sobre justicia social educativa (JSP-E) a partir de las interacciones y relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado. El constructo "Justicia Social Percibida en la Educación" se incluye dentro de la dimensión de equidad del modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos definido en Jornet (2012) dirigido a valorar la aportación de la educación para el desarrollo personal y la transformación social. Para ello, los jueces llevarán a cabo diferentes fases de valoración (relevancia, adecuación, susceptibilidad de cambio y claridad), en donde se considerarán cada uno de los criterios para recoger dicha percepción. Finalmente, también, se reflejan en este artículo las puntuaciones de valoración de los jueces y la propuesta final de la escala que queremos trabajar.

Descriptor: Justicia social; Docente; Percepción; Evaluación; Método de evaluación.

The educational evaluation has been based fundamentally on academic success. However, recent studies have valued studying the perception that the students themselves have about other aspects such as, for example, that of social justice. Therefore, the general objective of our work is the design of an instrument that allows evaluating the perception that students create about educational social justice (JSP-E) from the interactions and relationships established between students and teachers. The construct "Social Justice Perceived in Education" is included within the equity dimension of the model of evaluation of institutions and educational systems defined in Jornet (2012) aimed at assessing the contribution of education for personal development and social transformation. To do this, the judges will carry out different phases of assessment (relevance, adequacy, susceptibility to change and clarity), where each of the criteria for collecting said perception will be considered, and finally, this article will also reflect the evaluation of the judges and the final proposal of the scale that we want to work.

Keywords: Social justice; Teachers; Perceptions; Evaluation; Evaluation methods.

*Contacto: anjorllo@alumni.uv.es

Introducción

En trabajos anteriores (Jornet, Sancho y Bakieva, 2015a; Llorens, 2016) avanzamos en la definición de un constructo relativo a la percepción de justicia social que el alumnado va construyendo a partir de sus vivencias escolares. El constructo “Justicia Social Percibida en la Educación (JSP-E, en lo sucesivo)” se incluye dentro de la dimensión de equidad del modelo de evaluación de instituciones y sistemas educativos definido en Jornet (2012) dirigido a valorar la aportación de la educación para el desarrollo personal y la transformación social. Desde esta misma concepción de equidad, es como nosotros concebimos la evaluación como justa (Hidalgo, 2017), independientemente del método de recogida de información que se establezca.

Ya en Llorens (2016) comenzamos a diseñar las bases del instrumento JSP-E. En este caso, nuestro interés se orienta a medir la percepción individual de justicia de los alumnos, respecto a la interacción y las relaciones que establecen con otros agentes educativos. A partir de Llorens (2016), pudimos perfilar la definición inicial de Jornet, Sancho y Bakieva (2015a) incidiendo en el valor del efecto de las interrelaciones que se dan entre los agentes involucrados en la escuela.

Como constructo, entendemos que la JSP-E se configura precisamente a partir de las vivencias que tiene el alumnado en la escuela, tanto con sus iguales, como en relación con el profesorado. Por lo tanto, se trata de una construcción personal que, naciendo desde las emociones y las percepciones, se va convirtiendo en sentimiento arraigado y se va constituyendo en una forma de asumir su relación con el mundo, orientando sus actos, previendo sus consecuencias y valorando si las mismas son contingentes con las expectativas que cada cual se crea. Es importante considerarlo así, porque –como hipótesis interpretativa que orienta esta propuesta– entendemos que se relacionará con el esfuerzo, con la implicación que el alumnado pueda estar dispuesto a ofrecer, con el Valor Social Subjetivo que se le da a la educación (VSE-S; Sancho, Jornet y González-Such, 2016), con la resiliencia y con la motivación. Se trata pues de un constructo socio-afectivo, de carácter evolutivo y que puede llegar a condicionar la acción del alumnado, creando una visión facilitadora u obstaculizadora. Con independencia de las consecuencias inmediatas para la vida escolar, es posible que contribuya a la visión global que, como persona, se configura cada cual acerca de la justicia social en mayúsculas; es decir, aquélla que nos encontraremos o no, a lo largo de toda la vida. Obviamente, ello es un aspecto que va más allá de cualquier pretensión de investigación a corto plazo, puesto que su estudio requeriría de un seguimiento longitudinal que no podemos prever si sería posible realizar en algún estudio a medio-corto plazo como éste. Por ello, nos centramos en lo inmediato, en aquello que es aprehensible en el escenario escolar.

Así pues, este modelo hace referencia a cómo nos afecta el contexto en que vivimos y cómo sus cambios pueden crearnos expectativas personales que nos influyen en nuestra manera de pensar y de concebir el mundo que nos rodea. Tal y como hemos señalado, pensamos que las vivencias de justicia/injusticia social que se dan en el contexto educativo van permeando en el alumnado a través de sus emociones y van construyendo el sentimiento de lo que consideran como existencia o inexistencia de justicia social.

Por otra parte, es conveniente insistir en los puntos de vista que compartimos con diversos autores (Connell, 1997; Hidalgo, 2017; Jornet, 2012; Lundgren, 2013) acerca de las reflexiones básicas para evaluar los sistemas educativos, además de las competencias

cognitivas que todos aquellos constructos psico-socio-afectivos deben tener para promover la finalidad principal de la educación: el desarrollo integral de la persona¹. Es por ello que fomentar valores más allá de las materias académicas² es uno de nuestros intereses principales a la hora de promover evaluaciones de sistemas educativos justos. En definitiva, la tarea educativa debe trabajar para desarrollar mejores personas para que, a su vez, puedan mejorar la sociedad. Otros autores dirían que nuestra perspectiva trata de fomentar una educación orientada hacia una concepción de Sostenibilidad Social. Llámese como se considere, promover evaluaciones justas es nuestra preocupación principal y por ello queremos recoger las percepciones del alumnado para que, a partir de ahí, podamos iniciar una propuesta de evaluación diferente a la actual, una evaluación que sin duda nosotros consideramos como justa y en la que el alumnado sea el verdadero protagonista no sólo como fin, sino como individuo que necesita ser comprendido, escuchado y valorado. Porque si de verdad creemos que los educandos son los protagonistas de la educación, ¿por qué la mayoría de las veces sus percepciones quedan ninguneadas a la hora de aplicar cambios educativos? ¿Hasta qué punto quedan reflejados sus intereses en los informes de calado internacional?

Así pues, el objetivo general del trabajo que aquí presentamos es el diseño de un instrumento que permita evaluar la percepción que tiene el alumnado de la Justicia Social Percibida en Educación (referida a la escuela o a la justicia escolar; JSP-E), a partir de las interacciones y relaciones que se establecen entre alumnado y profesorado. Los objetivos específicos son:

- Realizar una aproximación al estado del arte acerca del desarrollo teórico, investigador y evaluativo de la JSP-E por el alumnado.
- Establecer una definición operativa del constructo, y su traducción en dimensiones, indicadores e ítems de evaluación.
- Aportar una primera evidencia de validación de constructo (y de contenido) a partir del análisis de expertos o jueces.
- Diseñar una escala que permita su posterior análisis empírico en cuanto a sus propiedades métricas y evidencias de validación.
- Establecer una propuesta final que pueda ser aplicada en un estudio piloto.

1. Revisión de la literatura

Desde la propuesta de Connell (1997), pasando por las propuestas más actuales de Murillo e Hidalgo (2015), hemos considerado oportuno tener en cuenta la definición del término de JSP-E validada por Jornet, Sancho y Bakieva (2015a, p. 118)³ y en base a ella matizamos su operativización en Llorens (2016, p. 42):

¹ Véase que las opiniones y las percepciones del alumnado ya se tenían en cuenta para el ámbito de la evaluación educativa dentro de la taxonomía de objetivos educativos de Bloom y otros (1956).

² Téngase en cuenta, por ejemplo, las fundamentaciones que promulga la ética del cuidado. Respecto a ella, véanse las aportaciones de autores como Neufeld (1992); Fernández Herrería y López López (2010); Murga-Menoyo y Novo Villaverde (2014), entre otros.

³ Téngase en cuenta que esta definición se realiza dentro del modelo de evaluación para la Cohesión Social (Jornet 2012) por lo que los límites de la definición de este constructo se establecen en relación a las definiciones de los demás constructos, por lo que pueden haber variables que se asocien a estos otros constructos también.

La imagen que se construye de ésta (JSP-E) a partir de las relaciones y las interacciones que se crean en el ámbito escolar con todos sus integrantes: el equipo directivo, el profesorado, el alumnado y otras personas involucradas en el contexto académico.

Como características intrínsecas del concepto aquí definido, nótese que se enfatiza de la siguiente manera:

- Se trata de una percepción del alumnado, por lo que los mismos acontecimientos o situaciones no necesariamente tienen que ser interpretados de la misma manera por todo el alumnado, sino que cada cual filtra la realidad según sus construcciones personales, a la par que los nuevos acontecimientos pueden ir reconfigurando tales construcciones⁴.
- Se construye a partir de las relaciones e interacciones personales/sociales que se dan en el entorno escolar.
- No se circunscribe a lo que se produce respecto al alumno particular que responde como protagonista de la acción, sino que incluye todo lo que observa y le impacta en su forma de ver e interpretar lo que sucede en el mundo escolar en el que se desarrolla.

La preocupación por el desarrollo de la justicia social en la escuela implica el desarrollo global de la persona considerando, además de los conocimientos cognitivos necesarios, los valores cívico-éticos, democráticos y sociales a adquirir (Connell, 1997). Como constructo socio-afectivo se desarrollará construyendo el entramado de construcciones personales que definirán la forma de ser y estar de la persona en el mundo; es decir, de una u otra manera formará parte del proceso de configuración de su personalidad.

Primeramente, para poder iniciar nuestro estudio de JSP-E hemos realizado una revisión pormenorizada de aquellos trabajos que presentan un instrumento que pretende analizar de alguna manera la justicia social percibida en ámbitos educativos. Es por ello que en el cuadro 1 hemos querido recoger una síntesis de aquellos estudios que consideramos relevantes y que están estrechamente vinculados con la propuesta de JSP-E. De entre los revisados asumimos como puntos de partida para la operativización del constructo y diseño del instrumento los trabajos de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008) y Jacott y otros (2014) (cuadro 1).

En concreto, para comenzar con el diseño de nuestro instrumento, se ha procedido a seleccionar la información teórica más relevante a partir del trabajo de Connell (1997), aunque éste no presentara ningún instrumento, hasta pasar por aquellos más actuales que sí presentan un instrumento.

Respecto a las bases teóricas del constructo, principalmente se han tenido en cuenta las reflexiones de Jornet, Sancho y Bakieva (2015b) y de Fraser (2008) para valorar la justicia educativa como “reconocimiento”, ya que sus propuestas también se han identificado en otros trabajos posteriores con preocupaciones similares (Hidalgo, 2017).

⁴ En definitiva, nos basamos en la Teoría de los Constructos Personales (TCP), formulada por Kelly (1955) y que dio origen al denominado *alternativismo constructivista* en las teorías de la personalidad, descrito por Rivas, Alcantud y Gaya (1994).

Cuadro 1. Selección de investigaciones que consideran la Justicia Social dentro del ámbito educativo

INSTRUMENTOS	INTERÉS DEL INSTRUMENTO	AUTOR/ES Y FECHA
Escala de creencias: Aprendiendo a Enseñar para la Justicia Social.	Se evalúan las actitudes docentes hacia el aprendizaje de la Justicia Social en el ámbito educativo.	Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008).
Escala de Justicia Social para los futuros maestros.	Se analizan los principios de equidad, sensibilidad social, responsabilidad social y percepción de situaciones de discriminación.	Turhan (2010).
Escala LTSJ-B.	Actitudes docentes y creencias sobre la Justicia Social en el ámbito educativo. Con ella se recogieron datos de 304 profesores australianos en formación.	Cochran-Smith y otros (2012).
Escala LTSJ-B mejorada.	Actitudes docentes y creencias sobre la Justicia Social en el ámbito educativo.	Ginns y otros (2014).
Cuestionario de Justicia Social.	Evaluación de las concepciones sobre Justicia Social en el ámbito escolar por docentes y alumnado de Educación Primaria y Secundaria.	Jacott y otros (2014).
Cuestionario de Justicia Social percibida para alumnado universitario en el contexto estadounidense.	Escalas valoradas sobre creencias y percepciones en: Justicia en el Mundo Racismo simbólico Neosexismo Motivación por los Servicios Públicos Los resultados y las implicaciones de estos análisis son analizados y discutidos en el mismo artículo.	Torres-Harding y otros (2014).
Modelos evaluativos que parten de la observación analítica: <i>Learning Record</i> .	En el estudio se valoran aquellos métodos evaluativos que perpetúan injusticias sin tener en cuenta las necesidades y características particulares del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Syverson (2009). Barr y Tagg (1998)

Fuente: Elaboración propia a partir de Jornet, Sancho y Bakieva (2015a, p. 119).

Por otra parte también, para poder comprender adecuadamente la definición de este constructo, debemos tener en cuenta cuáles son las dimensiones en las que JSP-E se divide o en qué escenarios se enmarca dentro de la vida escolar. Esto son: a) el centro, como macro-escenario en el que se producen las interacciones más alejadas y difusas, pero en el que se manifiesta un clima de relaciones que puede llegar a ser percibido por el alumnado, y b) el aula, micro-escenario más cercano al alumnado, en donde éstos interactúan con semejantes y profesorado respecto a tareas y normas específicas. Sin ninguna duda, ambos escenarios constituyen las dimensiones de análisis situacional del constructo de JSP-E.

Además, en el estudio de la JSP-E, no podemos dejar de lado a los profesionales de la educación, sobretodo, a los docentes. Porque son ellos quienes constituyen el modelo de referencia en el proceso educativo formal. Son quienes, mediante sus interacciones, sus mensajes y sus conductas proyectan sobre el alumnado conocimientos, sentimientos y experiencias. Son quienes pueden reconducir las situaciones educativas. Pero, ¿qué pasa cuando las circunstancias impiden que el alumnado logre lo que desee lograr? ¿La docencia otorga las mismas oportunidades de actuación a todo el alumnado? ¿Qué

facilidades aporta el profesorado o qué ayudas aportan éstos a sus alumnos? ¿Se muestra al alumnado cuáles son sus derechos, obligaciones y libertades? Otra de las preocupaciones que nos concierne, y que coincide con la declaración de Educación para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2012), es de si se trata a todo el alumnado de manera equitativa, independiente de su origen étnico, género o características particulares. Y lo que es más importante, ¿se les otorga el mismo respeto a todos? Y otra duda más, ¿todo el alumnado se siente igual de valorado por todos sus profesores? Éstas y otras son las cuestiones centrales a evaluar en un sistema educativo justo (Hidalgo, 2017), y por ello queremos conocer qué percepción tiene el alumnado respecto a estas cuestiones. Además, a la hora de aplicar nuestra propuesta, debemos tener en cuenta que consideramos al profesorado como un modelo esencial de autoridad del que, de su buena o mala acción, dependerá el ejercicio de justicia (asumiblemente distributiva) y que, en consecuencia, el alumnado percibirá de manera positiva o negativa.

2. Método

A continuación, indicamos las fases de valoración y los criterios trabajados que se han tenido en cuenta para el diseño del instrumento final (figuras 1 y 2). Respecto a los análisis métricos, este estudio se enmarca en el enfoque de análisis de evidencias de validez desde una concepción unitaria (APA, AERA y NCME, 2014), que se describen en Leyva (2004), Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff (2006), Bakieva (2016) y Jornet, González-Such y Bakieva (2017) (figura 3).

2.1. Participantes

En las figuras siguientes (cuadros 2 y 3) se presenta un desglose pormenorizado de las características personales de los jueces que han participado en las diversas fases de valoración. El único filtro que se ha realizado para escoger a los jueces ha sido la consideración de que en su conjunto debían cubrir todos los ambientes educativos. Para ello, se ha intentado trabajar con un grupo de profesionales que posea una experiencia profesional amplia y variada, en donde los jueces participantes tienen bagaje teórico-práctico de al menos una de las siguientes profesiones: orientador, maestro de infantil y primaria, profesor de secundaria y FP, profesor de universidad, educador social, orientador y otros campos (inspector de educación, logopeda, psicólogo, etc.).

En total son 30 los jueces que han valorado la escala de relevancia y susceptibilidad de cambio y 26 los que han valorado la escala de claridad y adecuación.

En la fase de valoración de relevancia y susceptibilidad de cambio, respecto a los jueces participantes distribuidos por edad, encontramos que el grupo mayoritario corresponde al intervalo de 21 a 30 años (37%), seguido del intervalo de 31 a 40 años (30%), del intervalo de 51 a 60 años (20%) y finalmente del intervalo de 41 a 50 años (13%). Por tanto, podemos decir que es un grupo de jueces relativamente joven.

En cuanto a la profesión de los jueces participantes en esta fase, el grupo más numeroso corresponde a los profesores de universidad (33%), seguido del grupo “otros” en el que se incluyen profesiones tales como psicólogos, logopedas e inspectores de educación (27%), seguido del grupo de maestros de infantil y primaria (13%), profesores de secundaria y FP (13%) y el grupo de orientadores y educadores sociales (13%).

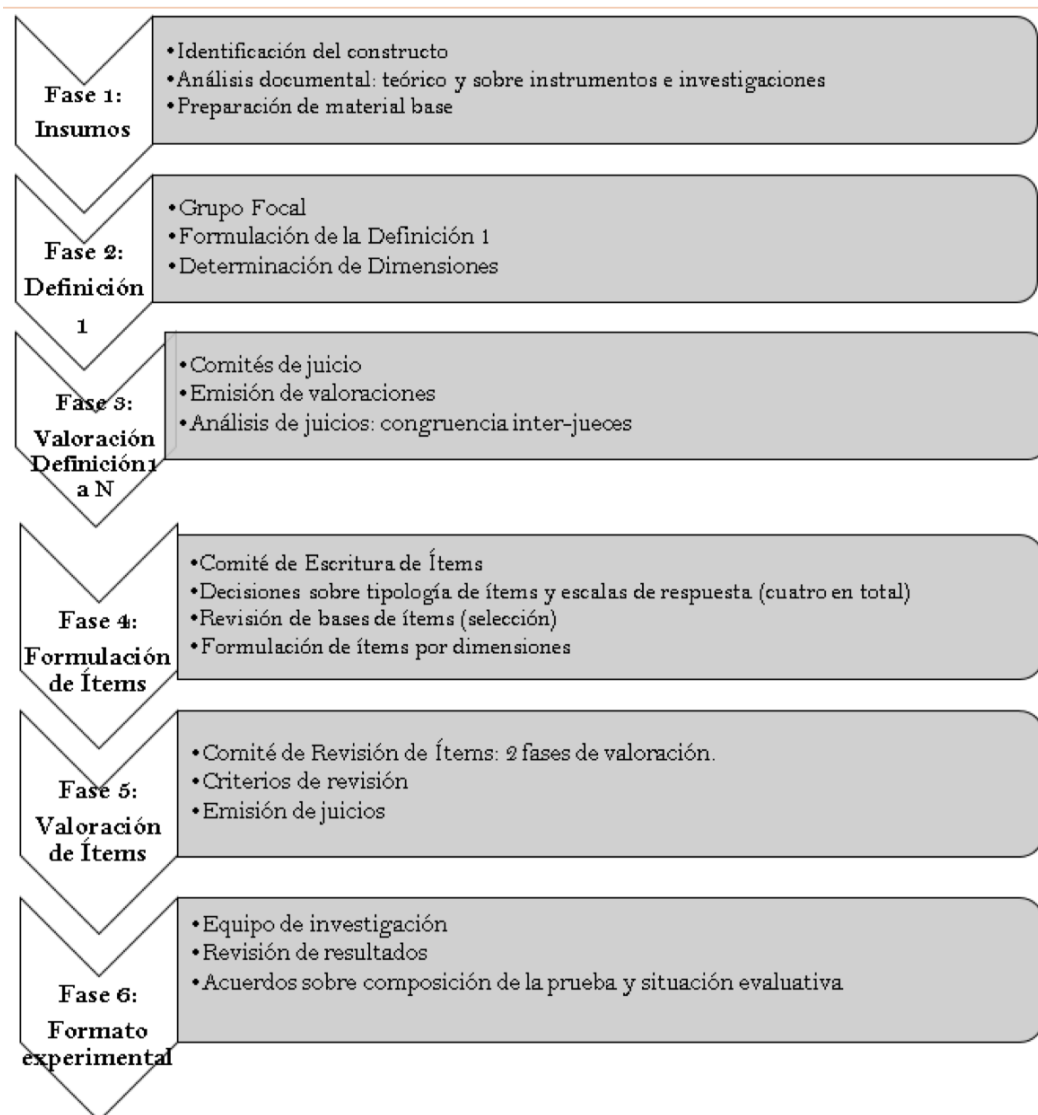


Figura 1. Fases para la definición y operativización de constructos para instrumentos de medida

Fuente: Elaborado a partir de Jornet, González-Such y Bakieva (2017).

En cuanto a los años de experiencia profesional, podemos decir que es un grupo de participantes compuesto sobre todo por profesionales de corta experiencia (56%), lo que significa que han trabajado hasta 10 años. Así, el 44% de participantes son profesionales con más de 10 años de experiencia profesional.

En la fase de valoración de claridad y adecuación, los jueces participantes distribuidos por edad, tienen características similares al caso anterior, puesto que el grupo mayoritario corresponde al intervalo de 21 a 30 años (35%), seguido del intervalo de 31 a 40 años (27%), del intervalo de 51 a 60 años (23%) y finalmente del intervalo de 41 a 50 años (15%). Por tanto, podemos decir que también es un grupo de jueces relativamente joven.

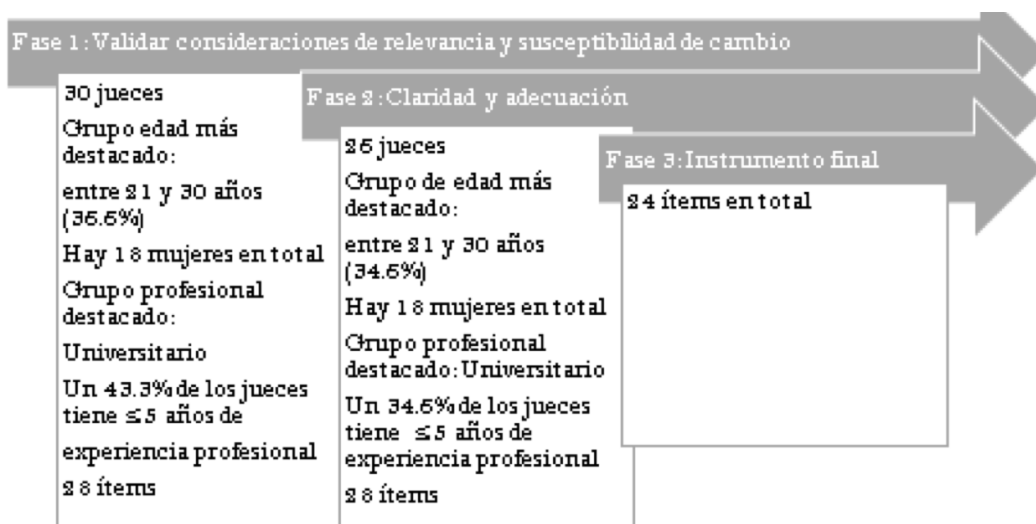


Figura 2. Proceso de valoración y grupos de jueces
 Fuente: Elaboración propia.

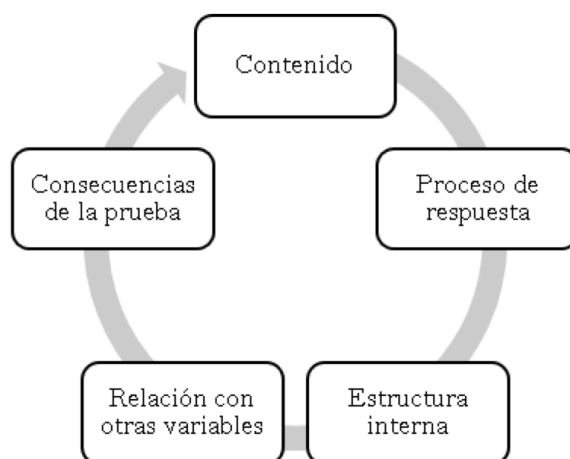


Figura 3. Validez como concepto unitario (APA, AERA, y NCME, 2014)
 Fuente: Recuperado de Bakieva (2016, p. 140).

En cuanto a la profesión de los jueces participantes en esta fase, el grupo más numeroso corresponde a los profesores de universidad (38%), seguido del grupo “otros” en el que se incluyen profesiones tales como psicólogos, logopedas e inspectores de educación (23%), profesores de secundaria y FP (15%), maestros de primaria (12%), y especialistas como orientadores y educadores sociales (12%).

Por último, en cuanto a los años de experiencia profesional, podemos decir que es un grupo de participantes compuesto tanto por profesionales de corta experiencia (51%), como por profesionales de más de 10 años de experiencia (49%).

Cuadro 2. Grupo de jueces para valorar escalas de relevancia y susceptibilidad de cambio

		HOMBRE		MUJER		TOTAL	
		N.	%	N.	%	N.	%
Edad	51-60	3	10	3	10	6	20
	41-50	1	3,3	3	10	4	13,3
	31-40	4	13,3	5	16,6	9	30
	21-30	4	13,3	7	23,3	11	36,6
	<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>18</i>	<i>60</i>	<i>30</i>	<i>100</i>
Profesión	Orientador	1	3,3	1	3,3	2	6,6
	Infantil			1	3,3	1	3,3
	Primaria			3	10	3	10
	Secundaria	2	6,6	1	3,3	3	10
	FP	1	3,3			1	3,3
	Universidad	5	16,6	5	16,6	10	33,3
	Ed. Social	1	3,3	1	3,3	2	6,6
	Otros	2	6,6	6	20	8	26,6
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>18</i>	<i>60</i>	<i>30</i>	<i>100</i>	
Experiencia Profesional (años)	>26	3	10	1	3,3	4	13,3
	21-25						
	16-20			4	13,3	4	13,3
	11-15	2	6,6	3	10	5	16,6
	6-10	3	10	1	3,3	4	13,3
	<5	4	13,3	9	30	13	43,3
<i>Total</i>	<i>12</i>	<i>40</i>	<i>18</i>	<i>60</i>	<i>30</i>	<i>100</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Grupo de jueces para valorar escalas de claridad y adecuación

		HOMBRE		MUJER		TOTAL	
		N.	%	N.	%	N.	%
Edad	51-60	3	11,5	3	11,5	6	23,07
	41-50	1	3,8	3	11,5	4	15,3
	31-40	3	11,5	4	15,3	7	26,9
	21-30	3	11,5	6	23,07	9	34,6
	<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>38,4</i>	<i>16</i>	<i>61,5</i>	<i>26</i>	<i>100</i>
Profesión	Orientador			1	3,8	1	3,8
	Primaria			3	11,5	3	11,5
	Secundaria	2	7,6	1	3,8	3	11,5
	FP	1	3,8			1	3,8
	Universidad	5	19,2	5	19,2	10	38,4
	Ed. Social	1	3,8	1	3,8	2	7,6
	Otros	1	3,8	5	19,2	6	23,07
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>38,4</i>	<i>16</i>	<i>61,5</i>	<i>26</i>	<i>100</i>	
Experiencia Profesional (años)	>26	3	11,5	1	3,8	4	15,3
	21-25						
	16-20			4	15,3	4	15,3
	11-15	2	7,6	3	11,5	5	19,2
	6-10	3	11,5	1	3,8	4	15,3
	<5	2	7,6	7	26,9	9	34,6
<i>Total</i>	<i>10</i>	<i>38,4</i>	<i>16</i>	<i>61,5</i>	<i>26</i>	<i>100</i>	

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumentos

Para el desarrollo de las diversas fases de consulta a expertos, se ha procedido según se describe en Jornet, González-Such y Bakieva (2017). El análisis documental se ha tomado como insumo para el ajuste inicial de la definición del constructo, sustentando el trabajo

sobre un grupo focal o comité total de jueces expertos. Las valoraciones realizadas por comités de juicio se han estructurado en cada caso (indicadores de la definición e ítems) en escalas de valoración tipo Likert, de 4 puntos. Las escalas de valoración a considerar han sido: relevancia (importancia en la definición del constructo), susceptibilidad de cambio (grado en que el aspecto medido es susceptible de cambio mediante una intervención educativa orientada a la mejora), claridad de la formulación (de los ítems en relación a la población objeto de análisis), y adecuación (grado en que la formulación de los ítems es pertinente al problema y situación educativa).

De este modo, para el trabajo con los comités de juicio se ha desarrollado un cuestionario que incluye: datos personales, sin identificación nominal, los indicadores/ítems a valorar, según los cuatro criterios mencionados anteriormente, e ítems abiertos para recoger las propuestas de reformulación, observaciones o indicaciones acerca de posibles sesgos en la formulación (en total, $28 + 6 = 34$ ítems).

2.3. Análisis de la información

Para el análisis de la información se ha procedido inicialmente, a nivel teórico, al análisis de contenido. Para el estudio derivado de los comités de juicio se ha trabajado los diferentes elementos valorados mediante los análisis descriptivos; y para el análisis de la consistencia/congruencia inter-jueces se ha llevado a cabo el coeficiente W de Kendall y los valores resultantes de la correlación intra-clase. Asimismo, finalmente, se ha procedido a un análisis de conglomerados de K-medias para identificar perfiles de juicio, en relación con los criterios de valoración utilizados por los jueces.

3. Resultados

La presentación de resultados la organizamos en los siguientes apartados: bases teóricas, congruencia y consistencia inter-jueces (fiabilidad de juicio), características de los indicadores o ítems según los comités y análisis de conglomerados de K-medias.

3.1. Bases teóricas

Respecto al trabajo con el grupo focal, las categorías de formulación de indicadores que se tomaron de manera inicial se presentan en el cuadro 4.

La operativización de estas categorías para poder formular una escala aplicable, y, por lo tanto, comprensible, para el alumnado de educación primaria y secundaria obligatoria, dirigió la formulación de los ítems que posteriormente fueron valorados por los comités de expertos. Entre ambas dimensiones, inicialmente se identificaron 28 indicadores/elementos, 11 pertenecen a la primera dimensión y 17 a la segunda, establecidos ya en Jornet, Sancho y Bakieva (2015a), de los que prácticamente no han sufrido ninguna variación destacable). De este modo, con el fin de no ser reiterativos, tras los análisis realizados la traducción de los indicadores en ítems únicamente implicó la formulación de éstos al estilo de pregunta en un lenguaje adaptado a la población objeto. De esta manera, omitimos el listado de indicadores posterior y presentamos directamente los ítems tal y como quedaron diseñados previo y posterior al proceso de valoración de jueces (cuadros 6, 7 y 8). Por ello, téngase en cuenta que los ítems que se vayan a destacar a continuación en el proceso de valoración de jueces corresponden a los ítems reflejados en estos cuadros. Concretamente, su correspondiente traducción se realiza teniendo en cuenta que todos ellos son ítems de redacción previa a la valoración de jueces (es decir, en

los cuadros 6 y 8 quedan indicados en la columna de la parte izquierda). Recordamos que el total de los ítems para esta fase es de 28 (a los que después se les suma 6 ítems más de carácter cualitativo).

Cuadro 4. Categorías de definición de ítems

DIMENSIÓN 1. LA JUSTICIA SOCIAL PERCIBIDA EN EL CENTRO COMO ORGANIZACIÓN
Ejercicio de la autoridad por parte de los docentes (respeto de normas en el centro educativo).
Reconocimiento mutuo (entre todos los agentes implicados).
Respeto a la diversidad (orientación inclusiva).
Imparcialidad para el ejercicio de la autoridad.
Ausencia de factores de discriminación.
La influencia del contexto social (barrio, zona en la que residen, etc.)
DIMENSIÓN 2. LA JUSTICIA SOCIAL PERCIBIDA EN EL AULA
Ejercicio de la autoridad por parte de los docentes (respeto de normas en el aula).
Gestión de conflictos en el aula.
Imparcialidad para el ejercicio de la autoridad.
La contingencia en la respuesta docente (apoyo, premio, castigo).
Ausencia de factores de discriminación Reconocimiento mutuo (entre todos los agentes implicados).
Autocontrol flexibilidad del profesorado.
Flexibilidad del profesorado (reconocimiento de sus propios errores).
La evaluación como demostración de justicia.
Respeto a la diversidad (orientación inclusiva).

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Valoración de jueces: Congruencia y consistencia inter-jueces

A continuación, hemos llevado a cabo el proceso de valoración de los jueces. Las opciones de valoración de las escalas (figura 2) se han presentado en una escala Likert de 4 opciones, siendo la opción 1 “nada” y la opción 4 “mucho”. De las valoraciones obtenidas, hemos analizado los indicadores de congruencia y consistencia. Estos indicadores se han tomado como garantía para la selección posterior de elementos, buscando así un consenso inter-subjetivo de jueces. Y, posteriormente, de los criterios que se establezcan en este consenso saldrá la propuesta piloto. Por lo que refiere a la valoración de jueces que hemos llevado a cabo, en Jornet, González-Such y Bakieva (2017) comentamos la conveniencia de realizar análisis con procesos de juicio de forma iterativa de manera que se pueda identificar si en los comités (grupos totales) existen grupos de jueces de opinión concordante (grupo depurado) o de si se dan divergencias asociadas a subgrupos (grupo diferencial). De todos ellos hemos obtenido también los valores de congruencia y consistencia. En definitiva y para todos los casos, aportamos como indicador de consistencia la Correlación Intra-clase y para congruencia el coeficiente W de Kendall. El objetivo con dichas valoraciones es comprobar si se aportan resultados coherentes entre las diversas perspectivas (grupo total, depurado y diferencial) como evidencia de validación.

En el primer análisis, respecto a las escalas de relevancia y susceptibilidad de cambio (cuadro 5), vemos que la fiabilidad obtenida para el comité total en ambos casos es media-baja. En el comité depurado sube en ambos casos, sobre todo en el caso de relevancia, aunque los resultados respecto a la escala de susceptibilidad total respecto al comité diferencial y sobre fiabilidad son los más óptimos. Observamos que en todos los casos al menos obtenemos significación de al menos 0,05 (*). Respecto al indicador de congruencia, observamos que en ambos comités depurados el resultado es más alto que la correlación intra-clase y que en todos los casos obtiene una significación asintótica bilateral significativa del 0,001 (***) lo que significa que existe acuerdo. En el comité depurado,

mejora su puntuación de manera que se eleva y mantiene su significación. Sin embargo, en el grupo diferencial de la escala de relevancia observamos que baja su puntuación y así mismo pierde también la significación, mientras que en la escala de susceptibilidad mantiene estos valores de manera muy similar a los del comité depurado. Sin ninguna duda, los resultados más óptimos se encuentran en el grupo diferencial de la escala de susceptibilidad de cambio.

Cuadro 5. Indicadores de congruencia y consistencia intra-jueces de relevancia y susceptibilidad de cambio

RELEVANCIA (FASE 1, COMITÉ 1, N=30)								
COMITÉ TOTAL (N = 30)			COMITÉ DEPURADO (N = 12)			DIFERENCIALES (N = 18)		
R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2
0,42***	0,58***	473,616**	0,62***	0,67***	392,29***	NE	0,39	77,45**
SUSCEPTIBILIDAD DE CAMBIO (FASE 1, COMITÉ 1, N=30)								
COMITÉ TOTAL (N = 30)			COMITÉ DEPURADO (N = 7)			DIFERENCIALES (N = 23)		
R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2
0,37*	0,66***	449,99*	0,46**	0,65***	344,33***	0,95***	0,64***	166,44***

Nota: * significativo al 0,05. ** Significativo al 0,01 *** Significativo al 0,001.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los estadísticos de estas dos primeras escalas (cuadro 1 del anexo) observamos medias muy altas con respuestas muy homogéneas en la mayoría de los casos (teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el cociente de variación, en lo sucesivo CV). El único juez que presenta respuestas más dispares es el juez 27 para la escala de relevancia. Los mayores resultados estadísticos obtenidos se encuentran en los jueces 7, 12, 16 y 20 para la escala de relevancia (con un 3,96) y en el juez 7 para la escala de susceptibilidad (con un 3,96 también). Las medias más bajas se encuentran en ambos casos en el juez 9 (con un 2,29).

En el segundo análisis, respecto a las escalas de claridad y adecuación (cuadro 6) vemos que la consistencia inter-jueces obtenida para el comité total en ambos casos es baja. En el comité depurado sube en ambos casos y, sobre todo, en el caso de adecuación, siendo éste el resultado más óptimo de consistencia de todas las escalas valoradas. Observamos también que sólo en la escala de claridad se obtiene una significación de 0.05 o del 95% (*). Respecto al indicador de congruencia, observamos que en ambos comités depurados el resultado es más alto que la correlación intra-clase y que en todos los casos obtiene una significación asintótica bilateral significativa siendo en la escala de adecuación de 0,001 (***) y en la de claridad de 0,05 (*). Tanto en el comité depurado como en los diferenciales, el W de Kendall mantiene su puntuación de manera muy similar al comité total. Sin ninguna duda, los resultados más óptimos se encuentran en la escala de adecuación, tanto en el comité depurado como en el diferencial, donde además todos los valores obtienen significación del 0,001 (***) que denotaría la interpretación de un consenso mayor.

Respecto a los estadísticos de estas otras escalas (cuadro 2 del anexo) observamos de nuevo medias muy altas con respuestas muy homogéneas en la mayoría de los casos (teniendo en cuenta los resultados obtenidos en CV). Los mayores resultados estadísticos obtenidos se encuentran en el juez 7 para la escala de claridad (con un 3,96) y en los jueces

13 y 18 para la escala de adecuación (con un 3,97). Las medias más bajas se encuentran en ambos casos en el juez 9 (con un 2,29).

Cuadro 6. Indicadores de congruencia y consistencia intra-jueces de claridad y adecuación

CLARIDAD (FASE 2, COMITÉ 1, N = 26)								
COMITÉ TOTAL (N = 26)			COMITÉ DEPURADO (N = 8)			DIFERENCIALES (N = 18)		
R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2
0,34*	0,70*	490,99*	0,51***	0,73***	410,59***	NE	0,61***	68,43*

ADECUACIÓN (FASE 2, COMITÉ 1, N=26)								
COMITÉ TOTAL (N = 26)			COMITÉ DEPURADO (N = 9)			DIFERENCIALES (N = 17)		
R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2	R Intra-clase	W Kendall	χ^2
0,28	0,64***	449,99	0,96***	0,63***	366,79***	0,93***	0,63***	73,34***

Nota: * significativo al 0,05. ** Significativo al 0,01 *** Significativo al 0,001.

Fuente: Elaboración propia.

En general, observamos que la mayoría de los jueces expertos en cuanto a sus valoraciones sobre relevancia, susceptibilidad, claridad y adecuación, obtienen medias elevadas, en torno a 2,29 hasta 3,97 y con un CV bastante homogéneo. Ello significa que los jueces han otorgado valoraciones similares en sus respuestas y que podemos fiarnos de las medias estadísticas, teniendo en cuenta que éstas son altas o muy altas. Además, aunque el criterio de consistencia de la correlación intra-clase sea bajo para algunos casos, al realizar el análisis de las puntuaciones sobre el nivel estadístico de W de Kendall observamos cómo el resultado sí que es elevado y donde también presenta significación de al menos un 95%. Es por ello que de manera general se considera que los ítems son valorados de forma homogénea por el conjunto de jueces. Esto es positivo porque denota que todos presentan una opinión similar sobre los criterios trabajados.

3.3. Análisis descriptivos de criterios: Revisiones por ítems

De manera general podemos observar que los resultados de las medias de los ítems son muy altos. Respecto a la escala de relevancia (cuadro 3 del anexo) el ítem con mayor media es el número 18 (3,77) y el ítem con menor media es el número 4 (3,4). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son muy homogéneas. Ello quiere decir que existe bastante acuerdo a la hora de valorar. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos en el grupo de depurados respecto a los diferenciales, observándose que en los diferenciales se da mayor variabilidad si tenemos en cuenta el CV. Es decir, en el grupo de depurados se presenta mayor valoración a la vez que mayor consenso. Pese con todo, en ambos grupos (depurados y diferenciales) las valoraciones son elevadas. Además, al realizar la U de Mann Whitney observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y en ningún ítem, por lo que podemos asumir que la valoración del grupo total es representativa.

Respecto a la escala de susceptibilidad de cambio (cuadro 4 del anexo) los ítems con mayor media son el número 18 y el 25 (3,73) y el ítem con menor media es el número 17 (3,33). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son también muy homogéneas. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos en el grupo de diferenciales respecto a los depurados, aunque observándose que en los diferenciales se da mayor variabilidad si observamos el CV. Es decir, en el grupo de diferenciales se presenta

mayor valoración, pero no obtienen un mayor consenso. Aun así, en ambos grupos las valoraciones son elevadas. Además, al realizar la U de Mann Whitney observamos que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y en ningún ítem. De nuevo podemos asumir que la valoración del grupo total es suficientemente representativa.

En lo que refiere a la escala de claridad (cuadro 5 del anexo) los ítems con mayor media son el número 18 (3,77) y el ítem con menor media es el número 17 (3,35). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son nuevamente muy homogéneas. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos esta vez en el grupo de depurados respecto a los diferenciales donde, además, si tenemos en cuenta el CV, es donde también obtenemos mayor consenso. De igual manera, ambos grupos presentan valoraciones elevadas. Una vez más, al realizar la U de Mann Whitney observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos y en ningún ítem. Nuevamente podemos asumir que la valoración del grupo total es representativa.

Respecto a la escala de adecuación (cuadro 6 del anexo) los ítems con mayor media son el número 18 (3,77) y el ítem con menor media es el número 7 (3,42). Las opiniones de los jueces, teniendo en cuenta el CV, son también muy homogéneas. Las valoraciones más altas, cuando separamos grupos, las encontramos en el grupo de depurados respecto a los diferenciales, sin embargo, si tenemos en cuenta el CV es donde obtenemos menor consenso. Pese a todo, en ambos grupos las valoraciones son elevadas. Además, al realizar la U de Mann Whitney observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, pero sí respecto a algunos ítems. Encontramos diferencias significativas en el 95% en los ítems 13, 14, 19 y 20. Aun así y con todo, podemos asumir que la valoración del grupo total es también suficientemente representativa.

3.4. Análisis de conglomerados de K-medias

Finalmente, para presentar de forma más precisa las puntuaciones más extremas de los grupos valorados, se realiza el análisis de conglomerados k-medias. Este análisis pretende concretar en torno a qué puntuaciones se concentran las puntuaciones diferenciales y a la vez pretende explorar cual es el número óptimo de grupos que se puede proponer para el diseño y validación del instrumento con el que pretendemos evaluar la JSP-E. En este sentido, los resultados obtenidos destacan que la propuesta más óptima se debe llevar a cabo con 2 grupos (resultados en el cuadro 7).

Además, la figura 4 ofrece los dos centros de conglomerados finales, es decir, los centros de conglomerados tras el proceso de iteración. La figura resume los valores centrales de cada conglomerado, observándose valores promedios de percepción por parte de los participantes por encima de 3 para el primer conglomerado, es decir, los participantes están entre el “muy de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con respecto a la escala Likert utilizada. Sin embargo, en los resultados del segundo conglomerado vemos que la respuesta oscila entre el “bastante de acuerdo” y “muy de acuerdo”. La interpretación del primer conglomerado es que los expertos acogen de manera positiva el instrumento atendiendo a las diferentes dimensiones que se han propuesto. Por otro lado, el segundo conglomerado indica que la recogida de información sobre la percepción de los alumnos de justicia social puede, a través de las diferentes dimensiones, llegar a ser más baja. Estos resultados se interpretan de esta manera, pero hay que tener en cuenta que no llegan a ser significativos.

Cuadro 7. Conglomerados de K-medias

	N° DEL CONGLOMERADO	CLÚSTER DE K MEDIAS (CONGLOMERADO DE K MEDIAS)	
		2 clúster	3 clúster
Relevancia (30 jueces)	1	19	19
	2	11	10
	3	-	1
Susceptibilidad (30 jueces)	1	22	22
	2	8	7
	3	-	1
Adecuación (26 jueces)	1	20	20
	2	6	5
	3	-	1
Claridad (26 jueces)	1	20	20
	2	6	5
	3	-	1

Fuente: Elaboración propia.

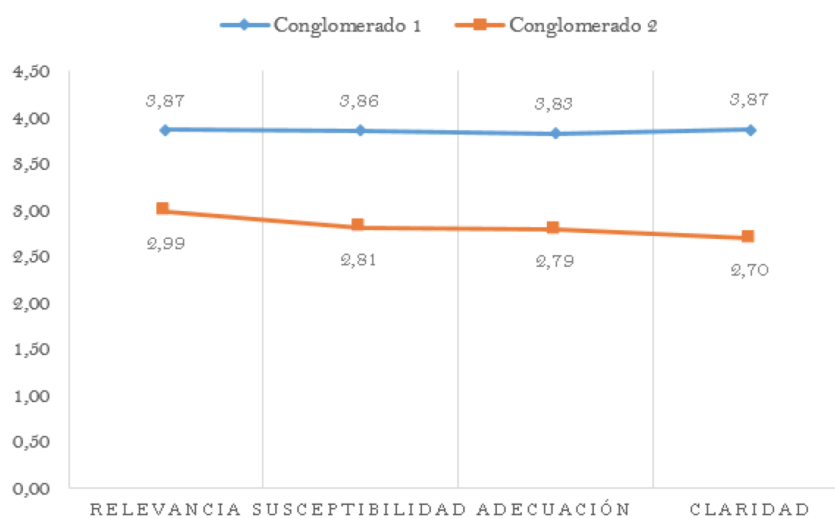


Figura 4. Centro de conglomerados finales

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Instrumento final

En definitiva, todos los ítems han sido valorados de manera muy homogénea por el conjunto de jueces en todos los criterios que se han considerado en la revisión. Obsérvese que todos los cocientes de variación son inferiores al 33% y, en muchos casos, no llegan tan siquiera al 20%. Ello constituye una evidencia acerca de que los jueces han valorado cada elemento, respecto a todos los criterios trabajados, de forma muy similar por lo que las medias de cada reactivo pueden entenderse como muy representativas. El resultado obtenido es muy positivo ya que indica que por lo general hay una buena valoración de los criterios propuestos y ello es lo que nos va a permitir que podamos continuar diseñando nuestra propuesta. La versión final del instrumento se presenta a continuación. En los cuadros 8 y 10, se muestra una comparativa entre la propuesta previa a la valoración de jueces y cómo queda dicha propuesta tras la valoración.

Cuadro 8. Comparativa instrumento previo y final a la valoración de jueces. Dimensión 1: La Justicia Social Percibida en el centro como organización

PREVIO A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES	POSTERIOR A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES
1. Las personas que dirigen el cole hacen que se respeten las normas de convivencia.	1.1. ¿Las personas que dirigen el colegio hacen que se respeten las normas de convivencia?
2. Los maestros/as de tu cole te ayudan a solucionar las peleas que tenéis entre compañeros/as.	Eliminado
3. Crees que en tu colegio todos los/as maestros/as son igual de importantes.	1.2. ¿Crees que en tu colegio todos los maestros son igual de importantes?
4. Has visto a maestros/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión, etnia o país.	1.3. ¿Has visto a maestros que rechazan a niños por ser de otra religión o de otro país?
5. Crees que hay maestros/as que tienen a alumnos/as favoritos/as.	Eliminado
6. El colegio permite que tus compañeros/as te acepten tal y como eres.	1.4. ¿Los maestros permiten que tus compañeros te acepten tal y como eres
7. Hay maestros/as que no quieres que te den clase porque son demasiado exigentes.	Eliminado
8. Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)	1.7. ¿Crees que el colegio trata mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, porque son de otro país o porque tienen más estudios)?
9. Los/as maestros/as dan la atención necesaria a los alumnos/as en el patio.	Reformulado: 1.8. ¿Los maestros están pendientes de todos los alumnos para que no haya problemas entre ellos (en el patio, en los pasillos)?
10. Los/as maestros/as ayudan a los/as alumnos/as que tienen más dificultades.	Eliminado
11. Los/as maestros/as hablan con los/as alumnos/as de manera individual cuando alguien lo necesita.	Eliminado

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 9 se presentan otros ítems que han surgido durante el proceso de reflexión. Los jueces han estimado oportuno añadirlos tras las modificaciones o eliminaciones realizadas o simplemente por el hecho de que el instrumento no había tenido en cuenta, en su forma previa, criterios similares a ellos.

Cuadro 9. Ítems que han surgido durante el proceso de valoración y que se añaden después al instrumento

1.5. ¿Hay maestros que te riñen demasiado?
1.6. ¿Hay maestros que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Respecto al diseño del instrumento, dentro del marco de discusión académica, hemos tenido en cuenta otras escalas que han trabajado las consideraciones de la justicia social percibida en el ámbito educativo (cuadro 1). Para ello, y principalmente, nos hemos centrado en las aportaciones de las investigaciones de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith

(2008) y Jacott y otros (2014), las cuales desarrollan cómo la percepción de los agentes educativos puede llegar a ser fiable para medir la JSP-E dentro del ámbito escolar.

Cuadro 10. Comparativa instrumento previo y final a la valoración de jueces. Dimensión 2: La Justicia Social Percibida en el aula

PREVIO A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES	POSTERIOR A LA VALORACIÓN DE LOS JUECES
12. Crees que tus maestros/as tienen alumnos/as preferidos/as.	2.1. ¿Crees que tus maestros tienen alumnos preferidos?
13. Crees que tus maestros/as tienen manía a algunos/as alumnos/as.	2.2. ¿Crees que tus maestros tienen manía a algunos alumnos?
14. Crees que tus maestros/as de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as.	2.3. ¿Crees que tus maestros de clase te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros o compañeras?
15. Tus maestros/as son justos/as cuando solucionan problemas entre alumnos/as.	2.4. ¿Son tus maestros justos cuando solucionan problemas entre alumnos?
16. Tus maestros/as se enfadan si los/as alumnos/as se equivocan.	2.5. ¿Se enfadan si los alumnos os equivocáis en clase?
17. Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas.	2.6. ¿Crees que tus maestros crean normas de clase injustas?
18. Tus maestros/as intentan ayudarte cuando tienes problemas.	2.7. ¿Intentan ayudarte tus maestros cuando tienes problemas?
19. Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros/as.	2.8. ¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus maestros?
20. Crees que compañeros/as de tu clase aprueban sin merecérselo.	Eliminado
21. Tus maestros/as ponen mejores notas a los alumnos/as que les caen bien.	2.9. ¿Crees que tus maestros ponen mejores notas a los alumnos que les caen bien?
22. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando haces algo bien.	Reformulado: 2.10. ¿Te felicitan tus maestros cuando te portas bien?
23. Piensas que cualquiera de tus maestros/as, aunque te conozca poco, te felicita cuando trabajas bien.	Reformulado: 2.11. ¿Te felicitan tus maestros cuando trabajas bien?
24. Tus maestros/as reconocen sus propios errores en clase.	2.12. ¿Tus maestros reconocen sus propios errores en clase?
	Reformulado:
25. Tus maestros/as te ayudan a entender lo que es justo y lo que es injusto.	2.13. ¿Te ayudan tus maestros a entender lo que es justo y lo que es injusto? (te explican la diferencia)
	2.14. ¿Tus maestros tratan en clase lo que es justo y lo que es injusto?
26. Crees que hay injusticias en tu barrio que te afectan.	Reformulado:
27. Crees que hay injusticias en el mundo que te afectan.	1.9. ¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
28. Tus maestros/as te animan a participar en las actividades de clase.	2.15. ¿Tus maestros os animan a participar en las actividades de clase?

Fuente: Elaboración propia.

Los últimos autores, por ejemplo, ya destacaban la escasez de estudios cuantitativos que trabajasen las representaciones de los estudiantes y de los profesores acerca de la justicia social y respecto a las implicaciones que ésta puede tener dentro del proceso evaluativo (Hidalgo, 2017). De manera diferente a la nuestra, ya que nosotros proponemos el diseño de un cuestionario, Jacott y otros (2014) presentan un instrumento basado en dilemas. Sin embargo, y al igual que nosotros, lo desarrollan a partir de la teoría de justicia social para el ámbito educativo de Fraser (2008), teoría considerada dentro de la escuela crítica y

nuevas teorías del siglo XX y XXI (clasificación realizada por Llorens, 2016). Así pues, ellos diseñan ítems relacionados con las tres dimensiones de dicha teoría: la distribución, el reconocimiento y la representación. En nuestro trabajo destacamos que la dimensión más reflexionada ha sido la de reconocimiento y dentro de ella hemos trabajado sobre todo la consideración de llevar a cabo una evaluación justa (Hidalgo, 2017) que refleje la existencia o inexistencia de equidad de oportunidades y reconocimiento de las acciones que el profesorado lleva a cabo con el alumnado. En concreto, en el estudio de Jacott y otros (2014) se mencionan los resultados obtenidos, pero no especifican de manera pormenorizada el procedimiento de creación del instrumento o al menos, no de una manera en que nosotros podamos realizar comparaciones. Sin embargo, para nosotros ha sido importante dar a conocer el número de jueces que han valorado cada una de las escalas al igual que hemos querido reflejar su experiencia profesional y académica, la paridad en el sexo y otras variables interesantes como es la edad. Estos datos los hemos querido dar a conocer para poder comprobar, en futuros estudios, si dichas variables han podido influir y de qué manera en las respuestas de los jueces. En esta línea, una de las pocas consideraciones que se explicitan en Jacott y otros (2014) son los orígenes académicos de los expertos que han participado en su estudio. Tanto en su propuesta como en la nuestra, vemos que los resultados métricos son muy positivos y ello lo demuestra la homogeneidad de respuestas que han llevado a cabo los jueces durante todo el proceso. Por otra parte, uno de los estudios que sí que ha explicitado de manera pormenorizada, al igual que nosotros, el proceso de validación de su instrumento de valoración (en concreto una escala de creencias) es el de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008), donde intentan demostrar cómo los análisis de TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) pueden llegar a ser mucho más fiables que los de TCT (Teoría Clásica de los Tests) para el campo académico de las percepciones. Desde nuestra perspectiva, esta puede ser una de las líneas futuras de investigación a tener en cuenta. Además, y principalmente de manera singular, en este trabajo hemos querido destacar qué subgrupos de jueces se han formado para aportar mayor validez a nuestro instrumento, dividiendo así las respuestas más homogéneas en el grupo que hemos llamado “depurado” y las respuestas dispersas en el grupo que hemos llamado “diferencial”.

Por otra parte, aunque el estudio de Ludlow, Enterline y Cochran-Smith (2008) va remitido al profesorado, tienen en cuenta algunos de los criterios que a nosotros también nos interesan, como son: las actitudes de respeto e inclusión por parte del profesorado hacia la multiculturalidad, si el profesorado ayuda o no a los educandos con dificultades, la responsabilidad de los equipos educativos por mantener hábitos educativos o de si existen relaciones justas en las instituciones. Este estudio lo hemos considerado fuertemente vinculado a nuestro interés de investigación ya que, ellos al igual que nosotros, pretenden fomentar una educación crítica que no sólo deba quedarse enmarcada dentro de la propia institución educativa sino también en la sociedad o en el contexto en el que vive el alumnado. De manera semejante a la nuestra, estos autores pretenden estudiar si las percepciones que se obtengan de su estudio pueden llegar a proyectarse en la personalidad futura de los participantes y de si ello pueda llegar a afectarles en las relaciones sociales futuras que les toque vivir.

Además, en nuestro trabajo los jueces han valorado las escalas de relevancia, susceptibilidad de cambio, claridad y adecuación. La consideración de dichos criterios en su conjunto se encuentra en muy pocos trabajos, puesto que sólo la podremos encontrar en aquellas escalas que enmarquen su instrumento dentro de la búsqueda de la Cohesión

Social (Jornet, 2012). Por ejemplo, el criterio de susceptibilidad de cambio (educativo) lo hemos introducido como un aspecto inherente al concepto de evaluación en el sentido de cómo pueden influir las percepciones del alumnado en el proceso educativo y cómo éstas pueden orientar al cambio o la mejora de dicho proceso. Éste es el sentido de equidad y mejora educativa que previamente se ha estudiado y desarrollado en estudios como Jornet (2012) o Hidalgo (2017).

En lo que se refiere a las conclusiones, realizaremos una reflexión global para evitar ser reiterativos y no volver a desarrollar las preocupaciones ya tratadas en otros apartados. En concreto, respecto a las características de nuestro instrumento, hemos tenido en cuenta las implicaciones que puede tener la Educación para trabajar la Justicia Social (Fraser, 2008; Hidalgo, 2017; Jornet, Sancho y Bakieva, 2015b; Murillo y Hernández, 2011, entre otros) y de ahí hemos pasado a desarrollar nuestra propia propuesta. A partir de los intereses educativos que tratan dichos autores en sus respectivos estudios, hemos tenido en cuenta cuáles de éstos podían ser los más próximos a nuestra propuesta de JSP-E y los hemos reflejado en el instrumento, considerando algunos tales como el aprendizaje colaborativo, crítico y reflexivo, y otras valoraciones que tengan que ver con la motivación del alumnado, su rendimiento (Bravo et al., 2008), su inclusión, su respeto, sus emociones y opiniones, etc.

Respecto a las valoraciones emitidas por los jueces, vemos que los resultados métricos son óptimos. Por ejemplo, la escala de susceptibilidad muestra que los jueces entienden que todos los aspectos valorados por los ítems son susceptibles de cambio, es decir, que podríamos orientar programas de intervención educativa para su mejora. En general, y para todas las escalas, existe acuerdo entre los expertos respecto a los criterios analizados y esto es un aval para pensar que estamos en una buena dirección al traducir la definición teórica en ítems, es decir, al operativizar el constructo en un instrumento de medida (una escala, en concreto, sería la traducción de nuestra propuesta). Hay que destacar que las medias obtenidas en el proceso de valoración han sido muy altas, pues ninguna baja de 3 puntos respecto a una escala de Likert de 1 a 4 puntos. El ítem con media inferior en la mayoría de los casos es el ítem número 17 (Crees que tus maestros/as crean normas de clase injustas). De igual manera, si consideramos estos resultados comparándolos directamente con los análisis que hemos llevado a cabo para interpretar la consistencia inter-jueces del constructo (W de Kendall) obtenemos que son positivos. Únicamente, los resultados extraídos en el ítem 17 muestran que los jueces podrían pensar que el alumnado no va a poder valorar cómo el maestro puede transmitir las normas de clase porque quizá no siempre todas las reglas se hagan explícitas o no siempre se transmitan con total claridad. Aquí los jueces pueden haber estado asumiendo que el alumnado necesita un nivel cognitivo mayor para poder juzgar cada una de las normas de clase. Independientemente de este resultado, consideramos que este criterio puede seguir estando bien planteado ya que puede haber profesores o maestros que sí que dejen claras y explícitas cuáles vayan a ser las normas de clase y, por lo tanto, en este caso, la percepción podría ser más fácilmente identificable.

De manera general, para poder consensuar éstas y otras explicaciones relativas a los criterios finales hemos establecido el consenso intersubjetivo de jueces como base de objetividad teniendo en cuenta cada uno de los criterios valorados. Hay que destacar que durante el proceso de valoración no ha habido ninguna propuesta llamativa de cambio en la definición ni tampoco ninguna valoración negativa de sesgo. De esta manera, podemos

argumentar que este proceso aporta una aproximación inicial de validez a nuestro futuro instrumento.

En definitiva, respecto al proceso de valoración, los jueces consideran que los ítems propuestos pueden llegar a medir las acciones del profesorado que, por parte del alumnado, puedan ser percibidas como justas. Es por ello que a partir de todas las propuestas de cambio que los jueces han establecido para cada uno de los ítems (cuadros 8, 9 y 10), concretamente la columna de la derecha, se redactará un instrumento (una escala) que pueda llegar a ser utilizable para un futuro ensayo piloto.

Aun así y de manera concluyente, la Justicia Social Percibida o JSP-E requiere de un largo trabajo de estudio empírico y reflexivo. En ese sentido, nuestro trabajo no termina aquí. Consideramos que el instrumento aún puede depurarse mucho más. Asimismo, los análisis de propiedades métricas deben continuar, además, de que deben ser realizados sobre muestras de jueces representativas. Queda para el futuro también poder desarrollar un ensayo piloto que refleje las consideraciones de los propios estudiantes. Además, otra de las hipótesis futuras a comprobar sería si la percepción de justicia que van interiorizando los neófitos durante su proceso de enseñanza-aprendizaje podrá afectar a su consideración sobre las relaciones y la justicia en su vida social futura.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto I+D financiado por el MINECO (España) “Sistema educativo y cohesión social: Diseño de un modelo de evaluación de necesidades” (Ref. Secs_Evalnec, nº 37437).

Referencias

- APA., AERA. y NCME. (2014). *Standards for educational and psychological tests and manuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bakieva, M. (2016). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la Colegialidad Docente*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1998). *De la enseñanza al aprendizaje: Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. y Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Nueva York, NY: Longman.
- Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. y Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O’Leary, M. y Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice. Reimagining political space in a globalizing world*. Nueva York, NY: Columbia University Press.
- Ginns, P., Fryer, L., Amazan, R., McCormick y Loughland, A. (2014). Evaluation of the learning to teach for social justice-beliefs scale in an Australian context. *Higher Education Research & Development*, 95(3), 1-13.

- Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jacott, L., Maldonado, A., Sainz, V., Juanes, A., García-Vélez, T. y Seguro, V. (2014). *Representations of social justice amongst Spanish teachers and students*. En P. Cunningham y N. Fretwell (Eds.), *Innovative practice and research trends in identity, citizenship and education* (pp. 122-139). Londres: CiCe.
- Jornet, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Bakieva, M. (2017). Aproximaciones cualitativas para la definición y validación de constructos de instrumentos estandarizados de medida. Enfoque teórico y metodología. Comunicación presentada en el 6º *Congreso Ibero-Americano em investigação qualitativa and 2º International Symposium on Qualitative Research*. Portugal.
- Jornet, J. M., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015a). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126.
- Jornet, J. M., Sancho, C. y Bakieva, M. (2015b). Validación del constructo de justicia social percibida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nueva York, NY: Norton.
- Leyva, Y. (2004). *Validez de constructo en la evaluación de competencias médicas mediante pruebas referidas al criterio*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Llorens, A. J. (2016). *Diseño de una escala para evaluar la justicia social percibida en la escuela*. Trabajo fin de Máster. Valencia: Universitat de València.
- Ludlow, L. H., Enterline, S. E. y Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice beliefs scale: An application of rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 40(4), 194-211. <https://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>
- Lundgren, U. P. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 16-29.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Rivas, F., Alcantud, F. y Gaya, C (1994). *La técnica de rejilla: Manual de construcción, aplicación y tratamiento de la información*. Valencia: Programa GOLIAT.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J. M. y Backhoff, E. (2006). *Acerca de la validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Sancho, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2016). El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 329-350. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Syverson, M. (2009). Social justice and evidence-based assessment with the learning record. *Forum on Public Policy*, 1(29), 5-27.
- Torres-Harding, S. R., Steele, C., Schulz, E., Taha, F. y Pico, C. (2014). Student perceptions of social justice and social justice activities. *Education, Citizenship & Social Justice*, 1(9), 55-66. <https://doi.org/10.1177/1746197914520655>
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. París: UNESCO.

Anexos

Cuadro 1. Estadísticos de los elementos y total-elemento de relevancia y susceptibilidad

JUECES	RELEVANCIA			SUSCEPTIBILIDAD			RELEVANCIA		SUSCEPTIBILIDAD	
	Med.	Des. típica	CV	Med.	Des. típica	CV	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correl. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Juez1	3,89	0,31	8,09	3,79	,63	16,64	,11	,419	-,13	,425
Juez2	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez3	3,43	0,88	25,63	3,71	,60	16,15	-,08	,481	,00	,386
Juez4	3,75	0,44	11,76	3,68	,61	16,63	-,27	,475	,00	,387
Juez5	3,00	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez6	3,39	0,69	20,20	3,93	,38	9,62	-,08	,463	,38	,309
Juez7	3,96	0,19	4,77	3,96	,19	4,77	,02	,427	,43	,334
Juez8	2,57	0,69	26,84	2,36	,62	26,37	,11	,418	,26	,311
Juez9	2,29	0,85	37,38	2,29	,85	37,38	,62	,235	,15	,344
Juez10	3,68	0,48	12,93	3,93	,26	6,68	,52	,340	,14	,358
Juez11	3,93	0,26	6,68	3,93	,38	9,62	-,05	,435	-,29	,426
Juez12	3,96	0,19	4,77	2,82	,61	21,69	-,21	,443	,21	,327
Juez13	2,96	0,19	6,38	2,96	,51	17,13	-,04	,431	,22	,330
Juez14	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez15	3,14	0,65	20,70	3,68	,48	12,93	,27	,377	,43	,281
Juez16	3,96	0,19	4,77	3,86	,36	9,24	,02	,427	,11	,359
Juez17	3,86	0,36	9,24	3,89	,57	14,56	-,24	,462	,10	,359
Juez18	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez19	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez20	3,96	0,19	4,77	3,39	,50	14,66	,02	,427	-,14	,413
Juez21	3,39	0,50	14,66	2,75	,52	18,84	,28	,385	,01	,382
Juez22	2,75	0,66	23,47	3,68	,48	12,93	-,00	,444	,22	,331
Juez23	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez24	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367
Juez25	3,32	0,77	23,25	3,93	,26	6,68	,23	,383	,14	,358
Juez26	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00	,422	0,00	,367

Juez27	3,11	1,13	36,47	3,89	,31	8,09	,24	,374	,18	,350
Juez28	3,64	0,49	13,39	3,64	,49	13,39	,19	,402	,08	,363
Juez29	3,07	0,60	19,67	3,07	,60	19,67	,44	,339	,03	,379
Juez30	3,25	0,44	13,57	3,21	,50	15,51	-,03	,439	,08	,364

Nota: N ítems: 28. N válido según lista =30 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Estadísticos de los elementos y total-elemento de claridad y adecuación

JUECES	CLARIDAD			ADECUACIÓN			CLARIDAD		ADECUACIÓN	
	Med.	Des. típica	CV	Med.	Des. típica	CV	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Correla. elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Juez1	3,79	0,63	16,64	3,89	0,31	8,09	-,03	,380	,28	,232
Juez2	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez3	3,71	0,60	16,15	3,43	0,88	25,63	,19	,303	,05	,294
Juez4	3,68	0,61	16,63	3,75	0,44	11,76	,16	,312	-,09	,313
Juez5	3,00	0,00	0,00	3,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez6	3,93	0,38	9,62	3,39	0,69	20,20	,36	,278	-,00	,303
Juez7	3,96	0,19	4,77	3,96	0,19	4,77	,42	,306	-,06	,290
Juez8	2,36	0,62	26,37	2,57	0,69	26,84	,25	,280	,126	,249
Juez9	2,29	0,85	37,38	2,29	0,85	37,38	,00	,388	,393	,083
Juez10	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez11	3,93	0,26	6,68	3,68	0,48	12,93	,29	,310	,565	,113
Juez12	3,93	0,38	9,62	3,93	0,26	6,67	-,17	,390	,142	,262
Juez13	2,82	0,61	21,69	3,97	0,19	4,77	,34	,245	-,056	,290
Juez14	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez15	2,96	0,51	17,13	2,97	0,19	6,37	,13	,325	,019	,281
Juez16	3,68	0,48	12,93	3,14	0,65	20,70	,44	,237	,157	,236
Juez17	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez18	3,86	0,35	9,24	3,97	0,19	4,77	,07	,341	,095	,273
Juez19	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez20	3,89	0,57	14,56	3,86	0,36	9,24	-,03	,373	-,179	,324
Juez21	3,39	0,50	14,66	3,96	0,19	4,77	-,36	,451	,019	,281
Juez22	2,75	0,52	18,84	3,39	0,50	14,66	-,01	,366	,058	,275

Juez23	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez24	4,00	0,00	0,00	4,00	0,00	0,00	,00	,341	,00	,276
Juez25	3,68	0,48	12,93	2,75	0,65	23,47	,14	,322	-,126	,348
Juez26	3,93	0,26	6,68	3,32	0,77	23,25	,07	,342	-,001	,309

Nota: N ítems: 28. N válido según lista =26 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos. Escala de relevancia

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Rel	2	4	3,57	0,57	15,91	3,62	,590	16,298	3,44	,527	15,319
It2Rel	1	4	3,47	0,82	23,60	3,52	,873	24,801	3,33	,707	21,231
It3Rel	1	4	3,5	0,82	23,43	3,52	,873	24,801	3,44	,726	21,104
It4Rel	1	4	3,4	0,93	27,41	3,33	1,017	30,54	3,56	,726	20,393
It5Rel	2	4	3,5	0,68	19,49	3,48	,680	19,54	3,56	,726	20,393
It6Rel	2	4	3,63	0,62	16,94	3,71	,561	15,121	3,44	,726	21,104
It7Rel	2	4	3,37	0,72	21,31	3,38	,740	21,893	3,33	,707	21,231
It8Rel	1	4	3,43	0,86	25,01	3,33	,966	29,009	3,67	,500	13,623
It9Rel	1	4	3,4	0,72	21,29	3,43	,746	21,749	3,33	,707	21,231
It10Rel	3	4	3,7	0,47	12,59	3,76	,436	11,595	3,56	,527	14,803
It11Rel	3	4	3,63	0,49	13,50	3,67	,483	13,16	3,56	,527	14,803
It12Rel	1	4	3,53	0,78	21,98	3,57	,746	20,896	3,44	,882	25,639
It13Rel	1	4	3,5	0,78	22,20	3,52	,680	19,318	3,44	1,014	29,476
It14Rel	2	4	3,57	0,57	15,910	3,57	,507	14,201	3,56	,726	20,393
It15Rel	3	4	3,7	0,47	12,59	3,71	,463	12,479	3,67	,500	13,623
It16Rel	1	4	3,47	0,82	23,60	3,48	,873	25,086	3,44	,726	21,104
It17Rel	1	4	3,33	0,88	26,55	3,29	,956	29,057	3,44	,726	21,104
It18Rel	3	4	3,77	0,43	11,41	3,86	,359	9,3	3,56	,527	14,803
It19Rel	2	4	3,6	0,56	15,64	3,57	,598	16,75	3,67	,500	13,623
It20Rel	1	4	3,43	0,82	23,82	3,38	,865	25,591	3,56	,726	20,393
It21Rel	1	4	3,43	0,90	26,18	3,33	1,017	30,54	3,67	,500	13,623
It22Rel	3	4	3,7	0,47	12,59	3,76	,436	11,595	3,56	,527	14,803
It23Rel	2	4	3,6	0,62	17,25	3,76	,539	14,335	3,22	,667	20,714

It24Rel	2	4	3,57	0,63	17,53	3,57	,676	18,935	3,56	,527	14,803
It25Rel	2	4	3,7	0,54	14,46	3,71	,561	15,121	3,67	,500	13,623
It26Rel	2	4	3,6	0,56	15,64	3,76	,436	11,595	3,22	,667	20,714
It27Rel	2	4	3,47	0,63	18,13	3,57	,598	16,75	3,22	,667	20,714
It28Rel	2	4	3,63	0,62	16,94	3,81	,402	10,551	3,22	,833	25,869

Nota: válido según lista =30 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos. Escala de susceptibilidad de cambio

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Sus	2	4	3,67	0,55	14,90	3,70	,559	15,108	3,57	,535	14,985
It2Sus	2	4	3,67	0,61	16,51	3,70	,559	15,108	3,57	,787	22,044
It3Sus	2	4	3,57	0,73	20,39	3,57	,728	20,392	3,57	,787	22,044
It4Sus	2	4	3,6	0,68	18,75	3,57	,728	20,392	3,71	,488	13,153
It5Sus	2	4	3,67	0,66	18,011	3,61	,722	20	3,86	,378	9,792
It6Sus	1	4	3,5	0,86	24,60	3,39	,941	27,758	3,86	,378	9,792
It7Sus	1	4	3,5	0,78	22,20	3,48	,790	22,701	3,57	,787	22,044
It8Sus	1	4	3,43	0,82	23,82	3,35	,885	26,417	3,71	,488	13,153
It9Sus	1	4	3,53	0,68	19,29	3,48	,730	20,977	3,71	,488	13,153
It10Sus	2	4	3,67	0,55	14,90	3,70	,470	12,702	3,57	,787	22,044
It11Sus	2	4	3,67	0,55	14,90	3,65	,573	15,698	3,71	,488	13,153
It12Sus	1	4	3,53	0,73	20,68	3,48	,790	22,701	3,71	,488	13,153
It13Sus	1	4	3,43	0,77	22,57	3,52	,593	16,846	3,14	1,215	38,694
It14Sus	2	4	3,6	0,56	15,64	3,57	,590	16,526	3,71	,488	13,153
It15Sus	2	4	3,63	0,56	15,32	3,61	,583	16,149	3,71	,488	13,153
It16Sus	1	4	3,53	0,73	20,68	3,48	,790	22,701	3,71	,488	13,153
It17Sus	1	4	3,33	0,84	25,35	3,22	,902	28,012	3,71	,488	13,153
It18Sus	3	4	3,73	0,45	12,06	3,70	,470	12,702	3,86	,378	9,792
It19Sus	3	4	3,7	0,47	12,59	3,70	,470	12,702	3,71	,488	13,153
It20Sus	2	4	3,63	0,62	16,94	3,61	,656	18,171	3,71	,488	13,153
It21Sus	1	4	3,6	0,68	18,75	3,57	,728	20,392	3,71	,488	13,153
It22Sus	2	4	3,57	0,73	20,39	3,61	,656	18,171	3,43	,976	28,454

It23Sus	2	4	3,47	0,73	21,04	3,48	,665	19,109	3,43	,976	28,454
It24Sus	2	4	3,57	0,57	15,91	3,57	,590	16,526	3,57	,535	14,985
It25Sus	2	4	3,73	0,52	13,97	3,65	,573	15,698	4,00	,000	0
It26Sus	2	4	3,53	0,68	19,29	3,61	,656	18,171	3,29	,756	22,978
It27Sus	1	4	3,47	0,82	23,60	3,57	,843	23,613	3,14	,690	21,974
It28Sus	2	4	3,67	0,61	16,51	3,61	,656	18,171	3,86	,378	9,792

Nota: válido según lista =26 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos. Escala de susceptibilidad de claridad

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Cla	2	4	3,65	0,56	15,40	3,72	,575	15,456	3,50	,535	15,285
It2Cla	2	4	3,69	0,55	14,88	3,83	,383	10	3,38	,744	22,011
It3Cla	2	4	3,58	0,70	19,64	3,61	,608	16,842	3,50	,926	26,457
It4Cla	2	4	3,65	0,69	18,88	3,78	,548	14,497	3,38	,916	27,1
It5Cla	2	4	3,69	0,68	18,40	3,78	,548	14,497	3,50	,926	26,457
It6Cla	1	4	3,5	0,91	25,89	3,56	,856	24,044	3,38	1,061	31,39
It7Cla	1	4	3,58	0,76	21,17	3,67	,767	20,899	3,38	,744	22,011
It8Cla	1	4	3,46	0,86	24,83	3,50	,786	22,457	3,38	1,061	31,39
It9Cla	1	4	3,58	0,70	19,64	3,67	,485	13,215	3,38	1,061	31,39
It10Cla	2	4	3,69	0,55	14,88	3,78	,428	11,322	3,50	,756	21,6
It11Cla	2	4	3,69	0,55	14,88	3,72	,575	15,456	3,63	,518	14,269
It12Cla	1	4	3,58	0,76	21,17	3,67	,594	16,185	3,38	1,061	31,39
It13Cla	1	4	3,5	0,76	21,77	3,67	,594	16,185	3,13	,991	31,661
It14Cla	2	4	3,65	0,56	15,40	3,67	,594	16,185	3,63	,518	14,269
It15Cla	2	4	3,65	0,56	15,40	3,67	,594	16,185	3,63	,518	14,269
It16Cla	1	4	3,58	0,76	21,17	3,67	,594	16,185	3,38	1,061	31,39
It17Cla	1	4	3,35	0,85	25,25	3,44	,705	20,494	3,13	1,126	35,974
It18Cla	3	4	3,77	0,43	11,41	3,78	,428	11,322	3,75	,463	12,346
It19Cla	3	4	3,73	0,45	12,12	3,78	,428	11,322	3,63	,518	14,269
It20Cla	2	4	3,65	0,63	17,23	3,78	,428	11,322	3,38	,916	27,1
It21Cla	1	4	3,65	0,69	18,88	3,78	,428	11,322	3,38	1,061	31,39

It22Cla	2	4	3,5	0,76	21,77	3,39	,850	25,073	3,75	,463	12,346
It23Cla	2	4	3,5	0,76	21,77	3,39	,850	25,073	3,75	,463	12,346
It24Cla	2	4	3,58	0,58	16,15	3,56	,511	14,353	3,63	,744	20,495
It25Cla	2	4	3,73	0,53	14,29	3,78	,428	11,322	3,63	,744	20,495
It26Cla	2	4	3,5	0,71	20,20	3,50	,707	20,2	3,50	,756	21,6
It27Cla	1	4	3,42	0,86	25,06	3,44	,856	24,883	3,38	,916	27,1
It28Cla	2	4	3,62	0,64	17,60	3,67	,594	16,185	3,50	,756	21,6

Nota: válido según lista =26 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Estadísticos descriptivos. Escala de susceptibilidad de adecuación

	TOTALES					DEPURADOS			DIFERENCIALES		
	Mín.	Máx.	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV	Media	Desv. Típica	CV
It1Ad	2	4	3,54	0,58	16,44	3,53	,624	17,677	3,56	,527	14,803
It2Ad	2	4	3,58	0,64	17,96	3,65	,606	16,602	3,44	,726	21,104
It3Ad	1	4	3,5	0,81	23,20	3,41	,870	25,513	3,67	,707	19,264
It4Ad	1	4	3,5	0,86	24,57	3,59	,870	24,233	3,33	,866	26,006
It5Ad	2	4	3,58	0,70	19,64	3,71	,588	15,849	3,33	,866	26,006
It6Ad	2	4	3,69	0,62	16,75	3,71	,588	15,849	3,67	,707	19,264
It7Ad	2	4	3,42	0,70	20,56	3,59	,618	17,214	3,11	,782	25,144
It8Ad	1	4	3,46	0,91	26,16	3,53	1,007	28,526	3,33	,707	21,231
It9Ad	1	4	3,46	0,76	21,99	3,59	,795	22,144	3,22	,667	20,714
It10Ad	3	4	3,73	0,45	12,12	3,76	,437	11,622	3,67	,500	13,623
t11Ad	3	4	3,69	0,47	12,76	3,76	,437	11,622	3,56	,527	14,803
It12Ad	1	4	3,54	0,81	22,91	3,71	,772	20,808	3,22	,833	25,869
It13Ad	1	4	3,54	0,76	21,50	3,76	,562	14,946	3,11	,928	29,839
It14Ad	2	4	3,65	0,56	15,40	3,82	,393	10,287	3,33	,707	21,231
It15Ad	3	4	3,73	0,45	12,12	3,82	,393	10,287	3,56	,527	14,803
It16Ad	1	4	3,5	0,86	24,57	3,53	,943	26,713	3,44	,726	21,104
It17Ad	1	4	3,46	0,81	23,44	3,53	,874	24,759	3,33	,707	21,231
It18Ad	3	4	3,77	0,43	11,41	3,82	,393	10,287	3,67	,500	13,623
It19Ad	2	4	3,65	0,56	15,40	3,82	,393	10,287	3,33	,707	21,231
It20Ad	2	4	3,58	0,70	19,64	3,76	,562	14,946	3,22	,833	25,869

It21Ad	1	4	3,54	0,81	22,91	3,65	,862	23,616	3,33	,707	21,231
It22Ad	3	4	3,69	0,47	12,76	3,71	,470	12,668	3,67	,500	13,623
It23Ad	2	4	3,58	0,64	17,96	3,65	,606	16,602	3,44	,726	21,104
It24Ad	2	4	3,69	0,55	14,88	3,71	,588	15,849	3,67	,500	13,623
It25Ad	2	4	3,73	0,53	14,29	3,76	,562	14,946	3,67	,500	13,623
It26Ad	2	4	3,54	0,58	16,44	3,59	,507	14,122	3,44	,726	21,104
It27Ad	2	4	3,46	0,65	18,70	3,47	,624	17,982	3,44	,726	21,104
It28Ad	2	4	3,58	0,64	17,96	3,65	,606	16,602	3,44	,726	21,104

Nota: válido según lista =30 jueces.

Fuente: Elaboración propia.

Breve CV de los autores

Anna Jordina Llorens

Magister en Política, Gestión y Dirección de los Centros Educativos por la Universitat de València (con Premio Extraordinario) y graduada en Magisterio Primaria con Mención en Educación Física en la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana. Actualmente colabora como investigadora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, y es miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-EduCo (www.uv.es/gem/gemeduco). Actualmente desarrolla su investigación de doctorado en torno al tema de evaluación de la dimensión de Justicia Social Percibida por el alumnado de primaria y secundaria, en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-5129>. Email: anjorllo@alumni.uv.es

Jesús Miguel Jornet Meliá

Licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Catedrático de la Universitat de València, desde 2006. Coordinador del Grupo GemEduCo y miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE. Ha sido miembro Consejo Técnico del INEE, y actualmente pertenece a diversas asociaciones nacionales y europeas de investigación y evaluación educativas (SEP, AIDIPE, EERA, AEOP, RIIED) y es asesor de diversas revistas de investigación y evaluación educativas. Líneas de investigación: de medición (construcción y validación de instrumentos) y evaluación (diseño y desarrollo de sistemas de evaluación) en educación. Para más información <http://www.uv.es/gem/gemeduco/>. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>. Email: jornet@uv.es

Purificación Sánchez Delgado

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora de la Universitat de València del área de Medición y Evaluación Educativa. Ha impartido docencia en el área de la educación y sobre evaluación e intervención y metodología de evaluación de programas en el área de la logopedia. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición (GEM) (www.uv.es/gem). En el ámbito de la medición educativa trabaja en el desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje. En el ámbito de la evaluación, trabaja tanto en evaluación de sistemas educativos como evaluación de aprendizajes y competencias. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>. Email: purificacion.sanchez@uv.es