



RELIEVE. Revista Electrónica de
Investigación y Evaluación Educativa

E-ISSN: 1134-4032

relieve@uv.es

Universitat de València
España

Holst, Bruna; Weber, João; Bear, George; Lisboa, Carolina
Adaptación transcultural y validación del contenido del Delaware School Climate Survey-
Student (DSCS-S) en Brasil
RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 22, núm. 2,
2016, pp. 1-12
Universitat de València
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Adaptación transcultural y validación del contenido del Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) en Brasil

Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S)

Holst, Bruna⁽¹⁾; Weber, João⁽¹⁾; Bear, George G.⁽²⁾ & Lisboa, Carolina⁽¹⁾

(1) Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil) (2) University of Delaware (USA)

Resumen

El clima escolar evalúa las dimensiones: social, emocional, ética, académica y ambiental de la vida escolar, tales como normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras institucionales. El presente artículo pretende presentar el proceso de traducción, adaptación cultural y de investigación de la validación del contenido del instrumento de clima escolar del Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) en Brasil, especialmente la investigación de la validez del contenido del instrumento a través del coeficiente de validez de contenido (CVC). El proceso consistió en etapas de traducción y traducción inversa, estudio piloto con público albo, evaluaciones con especialistas y minuciosos ajustes en el instrumento. El análisis apunta a la importancia de seguir un riguroso método de adaptación transcultural de instrumentos para garantizar la validez del contenido, así como la existencia de evidencias de validez de contenido (CVC > 0,8 para todas las escalas del instrumento) del DSCS-S para la lengua portuguesa de Brasil. Este instrumento puede ayudar a las escuelas brasileñas a evaluar el clima escolar y desarrollar estrategias, programas y políticas escolares más eficaces.

Palabras clave: clima escolar, psicometría, test psicológicos, adaptación, estudios de validación.

Abstract

School climate assessments aim to evaluate the social, emotional, ethical, academic and environmental aspects of school life, such as rules, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices and institutional structures. This paper presents the process of cross-cultural adaptation and content validity investigation of the Delaware School Climate Survey Student (DSCS-S) in Brazil. The process consisted in translations and back-translation steps, pilot study, evaluations by an expert committee, rigorous revisions of the instrument and calculation of de Content Validity Coefficient (CVC). The analyses suggest the importance of a thorough method of cross-cultural adaptation to provide evidence of its content validity, and the existence of content validity evidence (CVC > 0.8 for all instrument's scales) of the DSCS-S in Brazil. This instrument can support Brazilian schools in the assessment of school climate in order to develop more effective school strategies, programs and policies.

Keywords: school climate; psychometrics; psychological tests; adaptation; validation studies

Fecha de recepción
2015 Julio 07

Fecha de aprobación
2016 Julio 05

Fecha de publicación
2016 Julio 05

Reception Date
2015 July 07

Approval Date
2016 July 05

Publication Date:
2016 July 05

Las escuelas ejercen un gran impacto en el desarrollo académico y psicológico, no sólo durante los años de formación escolar, sino también en edad adulta (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). Teniendo en cuenta este hecho, es preocupante que los problemas

académicos y conductuales en las escuelas estén aumentando o por lo menos manteniéndose en niveles alarmantemente altos (Fuchs, 2008). Eso es especialmente cierto en el caso de Brasil. Aunque las escuelas públicas en Brasil hayan mejorado en los últimos años, especialmente desde los 90,

continúan siendo caracterizadas por elevadas tasas de estudiantes que repiten curso y no acaban la escuela, puntajes de logro académico bajo, profesores que a menudo están pésimamente preparados y pagados con salarios bajos (Bruns, Evans, & Luque, 2012). La última edición de la Encuesta Nacional Brasileña de la Salud de la Escuela (IBGE, 2013), realizada con 109.104 estudiantes de todo Brasil, ha revelado que un 8.8% de los estudiantes faltaron a la escuela en los 30 días precedentes a la encuesta debido a que se sentían inseguros en el camino de casa al colegio, el 8.0% de los estudiantes abandonaron la escuela porque no se sentían seguros en este ambiente, 20.8% de los estudiantes han practicado algún tipo de acoso (decir palabrotas, amenazar o burlarse) contra pares, el 7.3% de los estudiantes han utilizado sustancias ilícitas como marihuana, cocaína, crack, y éxtasis y 70.5% han consumido alcohol por lo menos una vez a lo largo sus vidas.

A la luz de los datos previos, hay una clara necesidad en las escuelas brasileñas de evaluar y examinar el clima escolar. Estudios precedentes han mostrado que un clima escolar positivo mejora el rendimiento académico y reduce las conductas problemáticas o de riesgo (Hopson & Lee, 2011; Klein, Cornell, & Konold, 2012). Sin embargo, para atender esta demanda también se necesitan medidas válidas y fiables del clima escolar. Desafortunadamente, las medidas del clima escolar son insuficientes en Brasil, en la medida en que no conocemos medidas validadas en lengua portuguesa, y especialmente validadas con niños brasileños. En nuestra revisión de la literatura sobre clima escolar, buscando en las bases de datos de SCOPUS, PsychInfo, Scielo y Lilacs, no encontramos estudios reportando el uso de una medida del clima escolar que hubiese sido validada para la población brasileña o que estuviese escrita en portugués de Brasil.

El objetivo del presente estudio es describir las fases iniciales del desarrollo de dicha medida, con un enfoque en el proceso utilizado

para adaptar del inglés al portugués de Brasil el Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S; Bear, Yang, Mantz, Pasipanodya, Boyer, & Hearn, 2014) y establecer algunas pruebas de la validez de su contenido. El DSCS-S incluye una escala del clima escolar, y tres escalas adicionales que evalúan constructos que muestran estar estrechamente relacionados con el clima escolar – victimización del acoso, compromiso del estudiante, y uso de técnicas de aprendizaje positivas, punitivas y socio-emotivas. Dicha traducción es un primer paso importante para validar el DSCS-C para su uso en las escuelas de Brasil. Antes de presentar este proceso, primero discutiremos el constructo del clima escolar y su importancia. Luego, presentaremos los métodos y resultados del proceso que seguimos para traducir el instrumento del inglés al portugués. Finalmente, describiremos nuestros estudios futuros para aportar más evidencias sobre la validez del DSCS-S.

El Clima Escolar y Su Importancia

El clima escolar ha sido definido, conceptualizado, y medido de muchas formas diferentes, pero casi todas reconocen que las relaciones y estructura social positiva, o la seguridad, son dos dimensiones críticas. Por ejemplo, Haynes et al. (1997) define el clima escolar como “la calidad y consistencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influencia el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños” (p. 322). Reconociendo la importancia de las relaciones interpersonales, pero haciendo hincapié adicional en la seguridad, Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009) definen el clima escolar como la “calidad y carácter de la vida escolar, que incluye normas, valores, y expectativas que respaldan las personas para sentirse social, emocional y físicamente seguras” (p. 182).

No hay consenso entre los investigadores sobre las dimensiones que mejor representan el constructo del clima escolar (Cohen et al., 2009). Las dimensiones a menudo incluyen no solo las relaciones (p.ej. profesor-estudiante,

estudiante-estudiante, casa-colegio) y la seguridad, sino también las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el ambiente físico, la claridad y legitimidad de las normas, el apoyo al pluralismo cultural y el compromiso del estudiante (Bear et al., 2014; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; Bradshaw, Waasdorp, Debnam, & Johnson, 2014; Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013; Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes, 2010). La importancia del clima escolar entiende mostrar en la investigación que un clima escolar pobre es asociado a rendimiento académico bajo (Brand et al., 2003, Wang et al., 2014), absentismo escolar (Brand et al., 2003; Welsh, 2000), delincuencia juvenil (Welsh, 2000), abuso de sustancias (Brand et al., 2003), victimización (Welsh, 2000), depresión y baja autoestima (Brand et al., 2003; Way, Reddy, & Rhodes, 2007; Gendron, Williams, & Guerra, 2011), acoso (Nansel et al., 2001, Gendron et al., 2011, Wang et al., 2014), y problemas conductuales mayores y conductas de riesgo en general (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011; Hopson & Lee, 2011; Klein et al., 2012).

Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S)

El DSCS-S es un instrumento de autoevaluación que consta de 78 ítems y cuatro escalas: la escala del clima escolar (Escala I), el aprendizaje positivo, punitivo y socio-emotivo (SEL), la escala de técnicas (Escala II), la escala de la victimización del acoso (Escala III), y la escala del compromiso del estudiante (Escala IV). Su desarrollo fue guiado por dos marcos teóricos: (a) la teoría de la disciplina autoritaria (Baumrind, 1971, 1996; Bear, 2005; Brophy, 1996; Gregory & Cornell, 2009) y (b) el marco teórico del clima escolar de Stockard y Mayberry (1992), pero particularmente el primero. Ambas teorías sugieren que un clima escolar saludable es caracterizado por el equilibrio de (a) apoyo, o grado de reacción, entendido como adultos que se preocupan y responden a las necesidades sociales y emotivas de los estudiantes, y (b) estructura, o exigencia, vistas como claras

expectativas conductuales, legitimidad de las normas, y supervisión adulta de la conducta de los estudiantes.

La encuesta tiene la intención de proporcionar a las escuelas información útil para evaluar y realizar programas de desarrollo e intervenciones dentro del ambiente escolar, y ha sido desarrollada y revisada constantemente desde su concepción en 2007. En este estudio estamos utilizando la versión de 2014 (Bear et al., 2014). Los estudiantes responden a cada ítem usando una escala Likert. Para las escalas del clima escolar, técnicas escolares, y de compromiso (escalas I, II y IV), se ha utilizado un formato de respuesta a 4 puntos, con 1 = *Totalmente en Desacuerdo*, 2 = *En Desacuerdo*, 3 = *De Acuerdo*, 4 = *Totalmente de Acuerdo*. Para la escala de victimización del acoso (escala III), se ha utilizado un formato de respuesta a 6 puntos: 1 = *Nunca*, 2 = *A veces*, 3 = *Una o Dos Veces al Mes*, 4 = *Una Vez a la Semana*, 5 = *Varias Veces a la Semana*, y 6 = *Todos los Días*.

La primera escala, clima escolar, y las otras tres escalas son consideradas constructos independientes que están asociadas con el clima escolar (técnicas escolares, victimización por acoso y compromiso del estudiante). Estudios recientes que investigan las propiedades psicométricas del DSCS-S incluyeron 34,323 estudiantes de 133 escuelas públicas elementales, medias y superiores en el Estado de Delaware en EE.UU. (Bear et al., 2014). Los resultados incluyeron pruebas que apoyan la validez del constructo de cada escala, con análisis factorial confirmatorio que demuestran invariancia entre raza/etnia, niveles de grado, y grupos de géneros. Puntuaciones en las escalas y subescalas mostraron correlacionarse significativamente con logro académico y con suspensiones escolares por conducta inapropiada. Los resultados también produjeron coeficientes de consistencia interna que oscilan de 76 a 78 para las ocho subescalas de la Escala I; de 72 a 85 para las tres subescalas de la Escala II, de 86 a 92 para las cuatro subescalas de la Escala III, y de 85 a 89 para las dos subescalas de la Escala IV.

Pruebas adicionales que apoyan la validez de constructo del DSCS-S provienen de estudios de versiones anteriores de instrumento (versiones de 2007 y 2011), en las cuales análisis factoriales confirmatorios demostraron invarianza entre raza/etnia, niveles de grado, y grupos de género en muestras de norteamericanos (Bear et al., 2011; Bear et al., 2014), niños chinos (Yang et al., 2013) y niños japoneses (Bear, Uribe-Zarain, Manning, & Shiomi, 2009). Además de la versión del estudiante, hay versiones de la encuesta para el profesor/personal (Bear, Yang,

Pell, & Gaskins, 2014) y el hogar (Bear, Yang, & Pasipanodya, 2014). Hay items idénticos en las tres versiones, lo cual permite una comparación directa de puntuaciones entre estudiantes, profesor/personal, y padres. Sin embargo, como puede verse en la Tabla 1, no se encuentran exactamente las mismas escalas y subescalas en las tres versiones. Mientras que la versión del estudiante está diseñada para los cursos (grados) 3-12, las versiones profesor/empleado y hogar pueden ser utilizadas en cualquier nivel.

Tabla 1 - Escalas y Subescalas de las Encuestas de Delaware School

Escala I – Escala Clima Escolar Delaware		
<i>Encuesta Estudiante</i>	<i>Encuesta Profesor/Personal</i>	<i>Encuesta Hogar</i>
Relación Profesor-Estudiante	Relación Profesor-Estudiante	Relación Profesor-Estudiante
Relación Estudiante-Estudiante	Relación Estudiante-Estudiante	Relación Estudiante-Estudiante
Respeto por la Diversidad	Respeto por la Diversidad	Respeto por la Diversidad
Claridad de Expectativas	Claridad de Expectativas	Claridad de Expectativas
Legitimidad de Normas	Legitimidad de Normas	Legitimidad de Normas
Seguridad Escolar	Seguridad Escolar	Seguridad Escolar
Compromiso Estudiante- Escuela	Compromiso Estudiante - Escuela	
Acoso en la Escuela	Acoso en la Escuela	
	Comunicaciones Profesor-Casa	Comunicaciones Profesor-Casa
	Relaciones Profesor-Personal	
Clima Escolar Total	Clima Escolar Total	
		Satisfacción de los padres
Escala II – Técnicas Escolares Delaware		
<i>Encuesta Estudiante</i>	<i>Encuesta Profesor/Personal</i>	<i>Encuesta Hogar</i>
Técnicas Conducta Positiva	Técnicas Conducta Positiva	
Técnicas Punitivas	Técnicas Punitivas	
Técnicas Aprendizaje Socio-emocional	Técnicas Aprendizaje Socio-emocional	
Escala III – Escala Victimización Acoso Delaware		
<i>Encuesta Estudiante</i>	<i>Encuesta Profesor/Personal</i>	<i>Encuesta Hogar</i>
Acoso Físico ¹		Acoso Físico
Acoso Verbal ¹		Acoso Verbal ¹
Acoso Social/Relacional ¹		Acoso Social/Relacional
Ciberacoso ²		
Escala IV – Escala Compromiso Estudiante Delaware		
<i>Encuesta Estudiante</i>	<i>Encuesta Profesor/Personal</i>	<i>Encuesta Hogar</i>
Cognitivo & Conductual		Cognitivo & Conductual
Emotivo		Emotivo

¹ Utilizado para grados 3-12 en EE.UU.

² Utilizado para grados 6-12 en EE.UU

Método

Según Borsa, Damásio y Bandeira (2012), no hay consenso sobre los procedimientos a seguir en adaptación transcultural de una medida, puesto que el proceso depende de las características de un instrumento, su aplicación y contexto de uso, y particularidades de una

población objetivo. Sin embargo, en traducir el DSCS-S al portugués, hemos seguido una combinación de procedimientos recomendados por Borsa et al. (2012), Gjersing, Caplehorn y Clausen (2010) y Cassepp-Borges, Balbinotti y Teodoro (2010). En la primera etapa, el DSCS-S fue traducido del inglés al portugués por dos hablantes nativos de portugués con fluidez en

inglés. Las traducciones fueron realizadas independientemente. Una tercera traducción independiente, realizada conjuntamente por un investigador doctorado en Psicología junto con un doctorando con un Máster en Psicología, sintetizaron las dos traducciones, a la vez que resolvían cualquier diferencia en las traducciones. Luego, la validación del contenido cualitativo fue realizada en un estudio piloto, en el cual cinco niños y adolescentes contestaron la encuesta individualmente. Después de completar la encuesta, comentaron cualquier duda o incompreensión sobre los ítems con los investigadores. Este procedimiento fue adoptado para investigar si los ítems de la encuesta y las instrucciones eran comprensibles para la población objetivo (Borsa et al., 2012). Basadas en la contribución de los cinco estudiantes, se hicieron pequeñas revisiones en la traducción de los ítems.

El proceso de traducción tuvo en cuenta las características culturales y lingüísticas de Brasil. Por ejemplo, el punto decimoctavo de la Escala I en la versión original era “El Código Escolar de Conducta es justo”. El Código de Conducta de las Escuelas norteamericanas está diseñado para aclarar las normas escolares respecto a las conductas de estudiantes, y también para exponer los procedimientos disciplinarios. Puesto que no es una práctica habitual en las escuelas brasileñas el tener un código formal de conducta disponible como guía para los estudiantes, este punto fue traducido como “Las normas de conducta para estudiantes son justas”, que vale para la realidad brasileña y sigue cubriendo el objetivo total del ítem original, que busca examinar la legitimidad de las normas de conducta. El mismo procedimiento fue adoptado respecto a todos los ítems del DSCS-S para mantener el propósito original de la frase y, al mismo tiempo, adaptarla al idioma utilizado en Brasil del Sur.

El siguiente paso fue buscar evidencias sobre la validez de contenido de la versión brasileña del DSCS-S, y fue realizada por una

comisión experta compuesta por tres profesores con doctorado en Psicología o Psicometría. La validación cuantitativa del contenido sirve para evaluar la claridad, relevancia y representatividad de los puntos del instrumento (Cassepp-Borges et al., 2010). Como indicador cuantitativo calculamos el coeficiente de validez de contenido (CVC; Hernández-Nieto, 2002). Como recomiendan Cassepp-Borges et al. (2010), el CVC se basa en clasificar los puntos por parte de 3-5 jueces con experiencia en el área evaluada. Los jueces evalúan cada punto en cuatro categorías: claridad de contenido, relevancia práctica, relevancia teórica e idoneidad de la dimensión analizada.

Para evaluar las tres áreas de claridad de contenido, relevancia práctica y relevancia teórica, los expertos, que trabajaron independientemente, clasificaron cada punto utilizando una escala Likert con puntuaciones que oscilan de 1 (idoneidad más baja del ítem) a 5 (idoneidad más alta del ítem). Para cada ítem y cada una de las tres áreas, se calculó un CVC. Para ello seguimos los tres pasos recomendados por Henández-Nieto (2002): (a) A partir de las puntuaciones de la comisión de expertos, se calculó la puntuación media para cada ítem en las tres categorías; (b) Así pues, cada ítem recibió una puntuación y, basada en estas puntuaciones, se calculó el CVC de cada ítem, mediante la división de la puntuación media del ítem por el valor máximo que podía haber recibido; (c) Para calcular el CVC total del instrumento, el CVC de cada ítem fue dividido por el número total de preguntas del instrumento. Un ítem era considerado idóneo si el CVC era de más de 0.8 (Cassep-Borges et al., 2010). Si un ítem obtenía un coeficiente por debajo de 0.8, el ítem debía ser revisado.

Al evaluar la idoneidad a la dimensión teórica, la comisión experta consideró los cuatro constructos evaluados en el DSCS-S: SC (clima escolar), ST (técnicas escolares), B (acoso), y SE (compromiso estudiante). Considerando que la categoría de la dimensión teórica es una variable cualitativa, se calculó el coeficiente *kappa* de Fleiss (Cassep-Borges et

al., 2010). El coeficiente *kappa* de Fleiss es definido como una medida estadística de asociación utilizada para describir y evaluar el grado de acuerdo (fiabilidad e idoneidad) en la clasificación de expertos múltiples (Fleiss 1981; Perroca & Gaidzinski, 2003; Nakano & Siqueira, 2012). El método descrito por Fleiss (1981) clasifica *kappas* por debajo de 0.40 como bajas, de 0.40 a 0.75 como adecuadas o bueno, y más de 0.75 como excelente. Streiner

y Norman (2008) indican que un coeficiente ≥ 0.7 es suficiente para determinar fiabilidad.

La Tabla 2 presenta un ejemplo del cuestionario del CVC contestado por la comisión experta. Además de clasificar cada punto, se les pidió a los tres jueces independientes que proporcionaran comentarios y sugerencias sobre los items y el contenido de la escala, que pudieran ser útiles para cualquier revisión.

Tabla 2 – Ejemplo de coeficiente de validez de contenido (CVC) del cuestionario

Item	Claridad de Contenido	Relevancia Práctica	Relevancia teórica	Idoneidad a la dimensión teórica	Observaciones
La mayoría de los estudiantes se sienten seguros en esta escuela	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5	SC-ST-B-SE	

Basada en las clasificaciones, comentarios, y sugerencias de la comisión experta, una versión final del cuestionario pasó a través de una traducción inversa (del portugués al inglés), hecha por cuatro traductores independientes, con fluidez en inglés y hablantes nativos de portugués. La traducción

inversa fue enviada al autor original del DSCS-S para asegurarse de que el contenido del instrumento traducido fuera equivalente a la versión inglés original. La figura 1 describe como se desarrolló el proceso y cuales pasos fueron completados hasta que se llegó a la versión final.

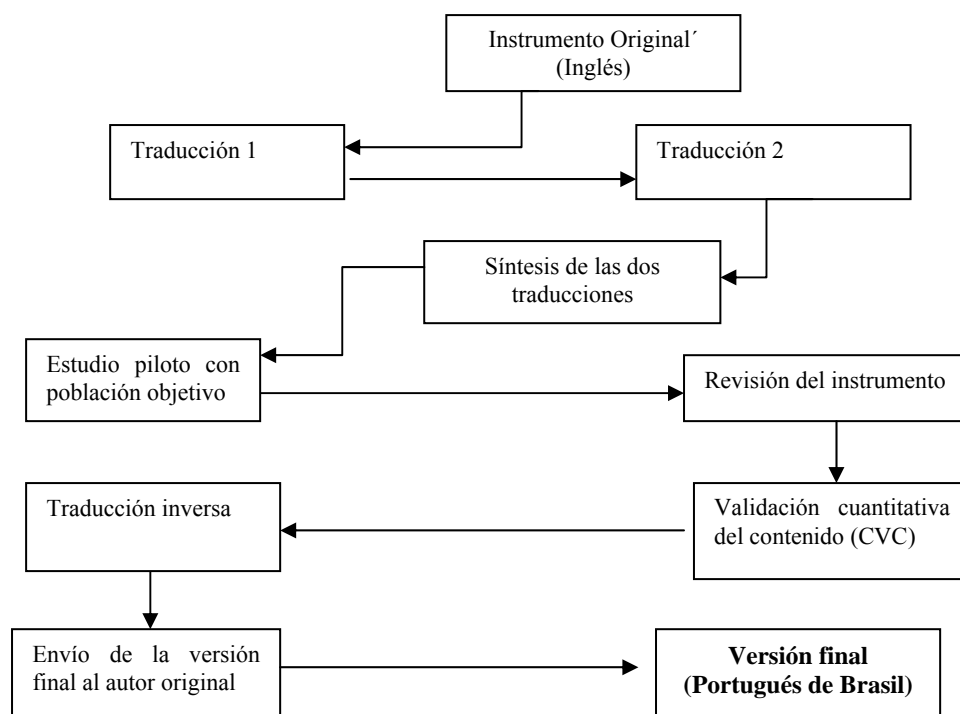


Figura 1 – Proceso de adaptación trans-cultural del DSCS

Resultados

Todas las puntuaciones de la escala del DSCS-S resultaron estar por encima de 0.8 por claridad de contenido, relevancia práctica y relevancia teórica. Asimismo, la puntuación total del instrumento estaba por encima de 0.8 en todas las categorías evaluadas. La Escala IV puntuó .99 o más en todas las tres categorías, puntuando 1 en Relevancia Práctica, que refleja el acuerdo total entre los miembros de la comisión de expertos para los 11 puntos evaluados en esta escala. A nivel de punto, las

puntuaciones de 7 de los 78 puntos estuvieron por debajo de .8 y por eso fueron revisados. Aunque las puntuaciones de estos puntos estuvieron por debajo de .8, estos resultados no fueron suficientes para reducir la puntuación final de cada subescala y la puntuación total del DSCS-S, como mostrado en la Tabla 3. Es importante hacer hincapié en que la comisión experta revisó estas siete preguntas después de las revisiones para la versión final del instrumento

Tabla 3 - Puntuaciones medias del CVC por cada escala del DSCS-S

	Claridad de Contenido	Relevancia Práctica	Relevancia teórica
Escala I – Clima Escolar	0.90	0.91	0.92
Escala II – Técnicas Escolares	0.86	0.87	0.88
Escala III - Acoso	0.86	0.90	0.90
Escala IV – Compromiso Estudiante	0.99	1	0.99
Total DSCS-S	0.89	0.91	0.92

Con respecto a la idoneidad de la categoría de dimensión teórica, y como mostrado en la Tabla 4, la kappa total de Fleiss fue .795, que indica un acuerdo casi perfecto entre los miembros de la comisión experta. La Tabla 4

también muestra que todas las escalas obtuvieron una kappa por encima de .70, que indica un acuerdo positivo entre los miembros de la comisión experta.

Tabla 4 - Idoneidad a la dimensión teórica por cada dimensión evaluada por el DSCS-S

	Escala I Clima Escolar	Escala II Técnicas Escolares	Escala III Acoso	Escala IV Compromiso Estudiante	Kappa Total
Kappa observado	0.701	0.941	0.841	0.743	0.795
Valor <i>p</i>	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001	<0.001
Intervalo de Confianza 95%	superior: 0.829 inferior: 0.573	superior: 1.0 inferior: 0.813	superior: 0.969 inferior: 0.713	superior: 0.871 inferior: 0.615	superior: 0.872 inferior: 0.718

Discusión

En el presente estudio describimos los procedimientos para la adaptación transcultural y para establecer evidencias sobre la validez de contenido de la versión brasileña del Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). Validar instrumentos y tener herramientas idóneas para medir el clima

escolar es crucial para el desarrollo de intervenciones diseñadas para mejorar el clima escolar y promover una mejor salud mental de los estudiantes (Thapa et al., 2013). El proceso global de adaptar un instrumento a un país diferente, con un ambiente cultural diverso, no se puede reducir a una simple traducción de la medida. Seguir un método riguroso ayuda a conseguir evidencias sobre la validez de

contenido del instrumento y a asegurar el respeto por la riqueza cultural de cada población objetivo (Delgado-Rico, Carretero-Dios, & Ruch, 2012). Es importante observar que Brasil posee una gran diversidad cultural y es un desafío llevar a cabo una adaptación del instrumento que sea comprensible y pueda ser utilizado a lo largo de todo el territorio brasileño. Una limitación de este estudio es que el idioma utilizado en esta versión portuguesa puede no ser el mejor para otras regiones del país. Las expresiones lingüísticas y culturales utilizadas en esta traducción son aquellas utilizadas en Brasil del Sur y pueden variar enormemente entre regiones. Por eso, se recomienda una investigación que apunte a expandir el uso del DSS-S a lo largo de todo Brasil.

Medir el clima escolar es esencial para mejorar la calidad de las intervenciones, teniendo en cuenta las particularidades de cada escuela específica (Thapa et al., 2013). A la luz de la investigación que hemos presentado, un interés creciente entre investigadores de psicología clínica y evolutiva se centra en cómo puede tenerse en cuenta el clima escolar en intervenciones que se dirijan a los resultados mencionados. Eso se ve en el creciente número de programas a nivel escolar para prevenir problemas de conducta y promover la salud mental, y que son diseñados para mejorar el clima escolar (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Zins & Elias, 2006), para prevenir el acoso (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010) o la violencia escolar (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008; Jimerson & Furlong, 2006).

Dichos programas son particularmente importantes en escuelas donde el acoso y la violencia escolar son un problema grave. Esto incluiría Brasil, donde los problemas de acoso y violencia escolar (Malta et al., 2010; Lisboa, Wendt & Pureza, 2014), además de logros académicos bajos (Bruns et al., 2012) se han vuelto cada vez más comunes. La falta de instrumentos para medir el clima escolar en

Brasil y la necesidad de evaluaciones de las características institucionales e interpersonales de las escuelas brasileñas son evidentes y por eso, las evidencias sobre la validez del DSCS-S puede ayudar a satisfacer esta demanda. Los resultados pueden contribuir al desarrollo de políticas públicas y programas de intervención (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013), además de favorecer diagnósticos y evaluaciones más exactos para atender las necesidades de las escuelas brasileñas.

El presente estudio se centra en la explicación del proceso de adaptación transcultural y en los resultados que mostraron evidencias de la consistencia y validez del contenido del DSCS-S para la cultura brasileña. Se requieren, y ya están en marcha, futuros desarrollos metodológicos más extensos en estudios más amplios, para presentar evidencias que aseguren la validez de contenido y de constructo y la consistencia interna. Para una versión completa de la versión lengua portuguesa de Brasil del DSCS-S envíe un correo a carolina.lisboa@puers.br








Referencias

- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103. doi: <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414. doi: <https://doi.org/10.2307/585170>
- Bear, G. G. (with A. Cavalier & M. Manning; 2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford Press.

- Bear, G. G., Uribe-Zarain, X., Manning, M.A., & Shiomi, K. (2009). Shame, guilt, blaming, and anger: Difference between children in Japan and the U.S. *Motivation and Emotion*, 33, 229-238. doi: <https://doi.org/10.1007/s11031-009-9130-8>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Boyer, D., & Hearn, S. (2014). *Technical manual for the Delaware School Climate Surveys*. Retrieved from <http://wordpress.oet.udel.edu/pbs/technical-manual-for-school-climate-surveys/>
- Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2014). Assessing school climate: Validation of a brief measure of the perceptions of parents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0734282914545748>
- Bear, G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17(2), 339-354. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-014-9162-1>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia*, 22(53), 423-432. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- Bruns, B., Evans, D., & Luque, J. (2012). *Achieving world-class education in Brazil: The next agenda*. Washington DC: The World Bank.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A. & Teodoro, M. L. M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos. En L. Pasquali (Ed.), *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H., & Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12(3), 449-459.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: Wiley
- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools: A multi-level analysis. *International Journal on Violence and Schools*, 7(1), 20-42.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(20), 150-164. doi: <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>

- Gjersing, L., Caplehorn, J. R.M., & Clausen, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: Language, setting, time and statistical. *BMC Medical Research Methodology*, 10, 13. doi: <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-13>
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into practice*, 48, 106-113. doi: <https://doi.org/10.1080/00405840902776327>
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. doi: https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contribuciones al análisis estadístico*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/IESINFO.
- Hopson, L. M. & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brazilian Institute of Geography and Statistics; 2013). *Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2012*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Jimerson, S. R., & Furlong, M. J. (2006). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169. doi: <https://doi.org/10.1037/a0029350>
- Lisboa, C. S. M., Wendt, G. W., & Pureza, J. (2014). *Mitos e fatos sobre bullying: Orientações para pais e profissionais*. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Malta, D.C., Silva, M.A.I., Mello, F.C.M., Monteiro, R.A., Sardinha, L.M.V., Crespo, C., Carvalho, M.G.O., Silva, M.M.A., & Porto, D. L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: Resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800011>
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W. & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42. doi: <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and associations with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. doi: <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Validade de conteúdo da Gifted Rating Scale (versão escolar) para a população brasileira. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 123-140.
- Perroca, M. G., & Gaidzinski, R. R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes: Coeficiente Kappa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 37(1), 72-80. doi: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342003000100009>
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Streiner, D. L., & Norman, G. R. (2008). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (4th Ed.). New York: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199231881.001.0001>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational*

- Researcher*, 39(1), 38-47. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., & Hymel, S. (2014). School Climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213. doi: <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107. doi: <https://doi.org/10.1177/0002716200567001007>
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C., & Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000002>
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J., & Ubbes, V. (2010). School climate: Historical review, instrument development, & school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 139-152. doi: <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Authors / Autores	To know more / Saber más
Holst, Bruna (bruholst@gmail.com). Psicóloga. Programa de Postgrado en Psicología. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 11, sala 929. Porto Alegre - RS - BRASIL CEP 90619-900.	 0000-0002-8429-1081
Weber João L.A. (jlweber27@gmail.com). Psicólogo. Programa de Postgrado en Psicología.. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil).	 0000-0002-6107-9096
Bear, George G. (gbear@udel.edu). Profesor en la School of Education de la Universidad de Delaware (USA). Su investigación se centra en la disciplina escolar, la autodisciplina y el clima escolar. Ha trabajado como psicólogo escolar en varios estados. Forma parte de los Comités Editoriales de revistas como <i>School Psychology Quarterly</i> , <i>School Psychology Review</i> , <i>Journal of Educational and Psychological Consultation</i> y <i>Journal of School Violence</i> . Su dirección postal es: His postal address is: College of Education and Human Development, University of Delaware, Newark, DE 19709 (USA).	 0000-0001-5720-001X  
Lisboa, Carolina S.M. (carolina.lisboa@puers.br). Psicóloga. Miembro del grupo de investigación RIVI "Violencia y Relaciones Interpersonales, clínicas, sociales, educativas y en contextos virtuales". Editora Asociada de la Revista PSICO. Dirección postal: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 11, sala 929. Porto Alegre - RS - BRASIL CEP 90619-900.	 0000-0002-2199-9824 



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).