



VNIVERSITAT Đ VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
PROGRAMA 3067 RD 1393/2007 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ
LÍNEA: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN,
ORIENTACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓ

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

Carlos Sancho Álvarez

Directores:

Dr. D. Jesús M. Jornet Meliá

Dr. D. José González Such

Valencia, 2017

Si tu valor te rehúye, supera tu valor.

Emily Dickinson

Agradecimientos

Porque todos y todas sois importantes. Porque sin la colaboración del profesorado de los centros de Educación Primaria y Secundaria, este trabajo no hubiera sido posible. Así como por el diverso profesorado universitario participante. Gracias a todos y todas por vuestra colaboración desde diferentes lugares del mundo como Argentina, España, Estados Unidos, México, Portugal y República Dominicana.

Mi gratitud a la Universitat de València por haberme dado la oportunidad de tener un contrato predoctoral y ayudas de movilidad internacional, ofreciéndome soporte y estabilidad para poder realizar esta investigación.

Doy las gracias al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por hacerme un hueco. A todos sus docentes que, de un modo u otro, habéis colaborado en ello. Por todos los momentos compartidos.

Indiscutible reconocimiento a mi director el profesor Jesús M. Jornet Meliá por su extraordinaria calidad humana e incondicional apoyo personal y profesional, dando siempre sentido a esta investigación desde su verdadero

compromiso de cohesión social, convirtiendo los retos y dificultades en algo sencillo.

Jesús, nunca olvidaré tus explicaciones entre esquemas de papel y tus ejemplos tan oportunos adaptados a la realidad y contexto social. Gracias por haberme enganchado a la investigación y darme la mano, enseñándome que otra universidad más cercana y humana es posible. Tu utopía siempre me ha ayudado a poder ver que los sueños son factibles; incluso lo inalcanzable, finalmente lo hemos podido hacer realidad.

Agradezco enormemente la orientación y dirección del profesor José González Such, por su incombustible trabajo y dedicación, mejorando los momentos difíciles de manera especial.

Pepe, muchas gracias por esos buenos ratos donde siempre has sabido provocar la sonrisa, creando un clima muy adecuado para seguir aprendiendo. Gracias por iniciarme en la docencia y mentorizarme, confiando en mí me has dado la oportunidad de poder llegar a enseñar de manera autónoma. Siempre recordaré todo lo que he aprendido a lo largo de tus tres pantallas.

En definitiva, los tres hemos podido disfrutar y aprender juntos desde el inicio, durante el proceso y en el final, algo muy enriquecedor y que sin duda no tiene precio.

Muchos son los días que tengo que agradecerte, Margarita, porque muchas son las horas que hemos pasado inseparables y de despacho. Muchos ratos juntos aprendiendo y disfrutando sobre números, motivándonos el uno al otro. A ti también, Sonia, porque me has enseñado que siempre hay que soñar y comprender la realidad de otra manera. Igual que tú, Puri, siempre con una sonrisa y atención, a tu lado ha sido todo más reconfortante. Chusa, mil gracias por tu compromiso, siempre lo tendré como ejemplo. Tu complicidad me ha ayudado y animado, en todo momento, para poder seguir mejorando.

Especial agradecimiento a todo el grupo de investigación GEM-EduCo que, día a día, habéis demostrado que junt@s se puede llegar más lejos. Algo que tendré presente gracias a vosotros y vosotras: Aina, Amparo, Anna, Cristina, Encarna, Estrella, Eva, María, Meng, Merche, Pablo y Ximo.

A mis amig@s, causantes de ayudarme en la delicada decisión de seguir estudiando, porque el Valor Social Subjetivo de la Educación a veces se puede dar desde los pares de amistad. Gracias mis queridos amigos de Guadalajara, Granada y Valencia.

De manera personal dedico este trabajo a mi familia, responsable de facilitarme en todo momento un proyecto de vida afortunado para estudiar. Me habéis apoyado día a día ante la adversidad, transmitiéndome la verdadera resiliencia y afán de superación con vuestro ejemplo de vida. Gracias una vez más, no hacen falta palabras porque os llevo siempre dentro.

Muchas personas han estado y están (y estarán) a mi lado, y sin ellas, esto no hubiese sido una tan bonita realidad, muchas gracias a todas.

En Valencia, 5 de Abril de 2017.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	11
Resum	13
Abstract	15
Introducción	17
Capítulo 1. Fundamentación teórica	25
1.1 El concepto de Educación	27
1.2 Modelos de evaluación marco	28
1.3 El concepto de Valor Social Subjetivo de la Educación.....	37
Capítulo 2. Metodología y grupos de estudio	41
2.1 Delimitación del problema de estudio	43
2.2 Metodología.....	45
2.3 Descripción de grupos de estudio	48
Capítulo 3. Resultados.....	53
3.1 Revisión lógica internacional.....	55
3.2 Validación constructo teórico VSE-Subjetivo	56
3.2.1 Validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad en España.....	56
3.2.2 Validación cruzada entre profesorado de Argentina, España y República Dominicana.....	57
3.3 Validación escalas VSE-Subjetivo	58
3.3.1 Validación de ítems mediante comités de juicio.....	59
3.3.2 Ensayo piloto de escalas para estudiantes, docentes y familias	60
3.3.3 Aplicación de la escala de estudiantes a una muestra	60
3.4 Evidencias de validación	61
Capítulo 4. A modo de conclusión.....	63
4.1 Discusión general de resultados.....	65
4.2 Reflexiones finales y prospectiva	69
Referencias	87
Anexo 1. Compendio de publicaciones.....	95

A1.1	Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y Perales, M. J. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i> , 7(2), 197-207.	97
A1.2	Sancho-Álvarez, 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. <i>Revista de Investigación Educativa</i> , 34(2), 329-350.....	109
A1.3	Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica: evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. <i>Perfiles Educativos</i> , en prensa.....	133
A1.4	Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Design of Scales to Assess the subjective social value of education for students in primary and secondary school. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 237C, 523-530.	161
A1.5	Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Diseño de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en estudiantes, docentes y familias: resultados de un ensayo piloto. <i>Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa</i> , 10(1), 153-173.	171
A1.6	Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. <i>Revista Electrónica de Investigación Educativa</i> , en prensa.....	191
A1.7	Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Evidencias de validación sobre un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación en Educación Secundaria Obligatoria. <i>Revista de Investigación Educativa</i> , en prensa.	215
Anexo 2. Indicios de calidad y factor de impacto		235
A2.1.	REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	237
A2.2	PERFILES EDUCATIVOS.....	239
A2.3	SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES - PROCEDIA	240
A2.4	REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA....	241
A2.5	REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.	243
Anexo 3. Otras publicaciones y comunicaciones.....		245

Resumen

Actualmente, la importancia que se atribuye a la educación, tanto desde la percepción social, grupal o individual, puede estar repercutiendo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, este estudio se centra en diseñar y validar un instrumento de evaluación del Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo) dentro del marco de referencia del Modelo de Evaluación para la Cohesión Social.

A partir de una revisión documental internacional sobre el concepto a nivel evaluativo y una validación cruzada, tanto a nivel estatal (España) como a nivel internacional entre varios países (Argentina, España y República Dominicana), presentamos el constructo teórico y sus cuatro dimensiones (expectativas y metas educativas, justicia social y educación, valor diferencial de la educación y obstáculos y facilitadores); trabajando en la validación de constructo con 306 docentes.

Posteriormente, tras realizar una validación de ítems e indicadores mediante comités de 30 expertos/as en medición y evaluación, se desarrolla un ensayo piloto del instrumento de evaluación con 131 estudiantes, 28

docentes y 36 familiares, obteniendo un buen ajuste en todas las audiencias. Asimismo, de manera específica para comprobar las propiedades métricas de la escala con estudiantes, se aplica sobre un grupo de 341 estudiantes de educación secundaria, donde se obtiene un buen funcionamiento tanto en el enfoque TCT (Teoría Clásica del Test) como en TRI (Teoría de Respuesta al Ítem).

Finalmente, se realiza un estudio sobre evidencias de validación donde encontramos interesantes líneas de indagación: los niveles de VSE-Subjetivo entre el alumnado se encuentran asociados a los diferentes niveles de rendimiento académico, los niveles de VSE-Subjetivo no están condicionados por el nivel socio-económico cultural y familiar del alumnado, y existen relaciones significativas entre el VSE-Subjetivo y otros constructos tales como el de Justicia Social, Resiliencia, Autoconcepto, Competencia emocional y Estilos Educativos Familiares.

Apostamos por aproximaciones basadas en la complementariedad metodológica cuantitativa/cualitativa para futuras aproximaciones, siendo necesario orientar estudios macro-analíticos basados en indicadores con una perspectiva sistémica, implicando junto a los indicadores educativos y del VSE-Subjetivo otros descriptivos de la estructura económica y cultural de la región en que se realice el estudio.

Resum

Actualment, la importància que s'atribueix a l'educació, tant des de la percepció social, grupal o individual, pot estar repercutint sobre el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquesta línia, aquest estudi se centra a dissenyar i validar un instrument d'avaluació del Valor Social Subjetiu de l'Educació (VSE-Subjectiu) dins del marc de referència del Model d'Avaluació per a la Cohesió Social.

A partir d'una revisió documental a nivell internacional sobre el concepte a nivell avaluatiu i una validació creuada, tant a nivell estatal (Espanya) com a nivell internacional entre diversos països (Argentina, Espanya i República Dominicana), presentem el constructe teòric i les seves quatre dimensions (expectatives i metes educatives, justícia social i educació, valor diferencial de l'educació i obstacles i facilitadors); treballant en la validació de constructe amb 306 docents.

Posteriorment, després de realitzar una validació d'ítems i indicadors mitjançant comitès de 30 experts/as en mesurament i avaluació, es desenvolupa un assaig pilot de l'instrument d'avaluació amb 131 estudiants,

28 docents i 36 familiars, obtenint un bon ajust en totes les audiències. Així mateix, de manera específica per comprovar les propietats mètriques de l'escala amb estudiants, s'aplica sobre un grup de 341 estudiants d'educació secundària, on s'obté un bon funcionament tant en l'enfocament TCT (Teoria Clàssica del Test) com en TRI (Teoria de Resposta a l'Ítem).

Finalment, es realitza un estudi sobre evidències de validació on trobem interessants línies d'indagació: els nivells de VSE-Subjectiu entre l'alumnat es troben associats als diferents nivells de rendiment acadèmic, els nivells de VSE-Subjectiu no estan condicionats pel nivell soci-econòmic cultural i familiar de l'alumnat, i existeixen relacions significatives entre el VSE-Subjectiu i altres constructos tals com el de Justícia Social, Resiliència, Autoconcepte, Competència emocional i Estils Educatius Familiars.

Apostem per aproximacions basades en la complementarietat metodològica quantitativa/qualitativa per a futures aproximacions, sent necessari orientar estudis macro-analítics basats en indicadors amb una perspectiva sistèmica, implicant al costat dels indicadors educatius i del VSE-Subjectiu altres descriptius de l'estructura econòmica i cultural de la regió en què es realitzi l'estudi.

Abstract

Nowdays, the importance attributed to education, whether from social, group or individual perception, may be impacting on the teaching-learning process. In this line, this study focuses on designing and validating an instrument for evaluating the Subjective Social Value of Education (VSE-Subjective) within the frame of reference of the Evaluation Model for Social Cohesion.

Based on an international documentary review of the concept at the evaluative level and a cross-validation, both at the state level (Spain) and at the international level between several countries (Argentina, Spain and the Dominican Republic), we present the theoretical construct and its four Dimensions (educational expectations and goals, social justice and education, differential value of education and obstacles and facilitators); working on the validation of construct with 306 teachers.

Subsequently, after a validation of items and indicators through committees of 30 experts in measurement and evaluation, a pilot test of the evaluation instrument was developed with 131 students, 28 teachers and 36 relatives,

obtaining a good adjustment in all the audiences. Also, specifically to verify the metric properties of the scale with students, it is applied to a group of 341 students of secondary education, where it obtains a good functioning in both the CTT (Classical Test Theory) and IRT (Item Response Theory).

Finally, a study is carried out on validation evidences, where we find interesting lines of inquiry: VSE-Subjective levels among students are associated to different levels of academic achievement, VSE-Subjective levels are not conditioned by the socio-level and there are significant relationships between VSE-Subjective and other constructs such as Social Justice, Resilience, Self-Concept, Emotional Competence, and Family Educational Styles.

We rely on approximations based on quantitative/qualitative methodological complementarity for future approaches, being necessary to orient macro-analytical studies based on indicators with a systemic perspective, involving along with educational indicators and the VSE-Subjective, other descriptive of the economic and cultural structure of the region in which the study is conducted.

INTRODUCCIÓN

Este estudio forma parte de una línea de investigación más amplia¹, que se está desarrollando dentro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo² de la Universitat de València, orientada al diseño y desarrollo de instrumentos de evaluación para la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) dentro del Modelo de Evaluación hacia la Cohesión Social desde la Educación de Jornet (2012).

En el trabajo que aquí se expone, nos vamos a centrar en la validación del constructo teórico, así como en el diseño y validación de un instrumento para evaluar el *Valor Social Subjetivo de la Educación* (VSE-Subjetivo).

De este modo, el OBJETIVO GENERAL de este trabajo es:

- Definir y validar el constructo teórico de Valor Social Subjetivo de la Educación para la comunidad educativa, así como operativizarlo en un instrumento de medida; es decir:
 - Diseñar y recabar evidencias de calidad métrica acerca de un instrumento para evaluar el VSE-Subjetivo en estudiantes, docentes y familias.
 - Validar una escala que mida VSE-Subjetivo en estudiantes.

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)* -Ref. EDU2012-37437-, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) de España. Asimismo, la tesis doctoral ha sido posible gracias al Subprograma *Atracció de Talent 2013 Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral*, *Ajudes per a estades curtes 2015 de beneficiaris dels Programes de Formació de Personal Investigador de caràcter predoctoral*, *Ajudes per a estades curtes 2016 de beneficiaris dels Programes de Formació de Personal Investigador de caràcter predoctoral*, del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universitat de València.

² <http://www.uv.es/gem/gemeduco/>

Asimismo, como OBJETIVOS ESPECÍFICOS, pretendemos:

- Analizar la situación de desarrollo teórico, investigador y evaluativo del VSE-Subjetivo (Estado del arte o análisis de la situación actual).
- Establecer una definición operativa del constructo, y su traducción en indicadores de evaluación estructurados por dimensiones.
- Aportar una primera evidencia de validación cruzada del constructo teórico a partir del análisis de jueces para el VSE-Subjetivo en España.
- Aportar una segunda evidencia de validación del constructo teórico a partir del análisis de jueces para el VSE-Subjetivo de manera comparada con otros países.
- Diseñar un borrador de instrumento para evaluar el VSE-Subjetivo en la comunidad educativa.
- Realizar un estudio piloto para depurar una escala de VSE-Subjetivo en estudiantes.
- Realizar un estudio piloto para depurar la escala de VSE-Subjetivo en docentes.
- Realizar un estudio piloto para depurar la escala de VSE-Subjetivo en familias.
- Aplicar una escala que mida VSE-Subjetivo en estudiantes de Educación Secundaria en una muestra final.
- Comprobar las propiedades métricas de la escala mediante la perspectiva de TCT (Teoría Clásica del Test) y TRI (Teoría de Respuesta al Ítem).
- Aportar evidencias de validación con respecto a variables socio-demográficas incluidas en la investigación.
- Aportar evidencias de validación sobre la relación predictiva con otros constructos teóricos planteados en el modelo de evaluación marco.

Para ello, la presente investigación se presenta como compendio de publicaciones³, por lo que, algunos capítulos se conforman por artículos científicos publicados en diferentes revistas de investigación educativa.

En consecuencia, el presente trabajo se estructura en cuatro capítulos implicados en nuestra investigación, que dan respuesta a los objetivos planteados anteriormente:

- 1.** En el primer capítulo, se realiza una revisión o FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, la cual se divide en dos partes diferenciadas. El primer punto trata de dar una visión o marco general sobre la influencia que ejerce el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con la evaluación. En el segundo apartado, revisamos el constructo de Valor Social de la Educación, realizando un primer acercamiento al propio concepto de VSE-Subjetivo en referencia al modelo de evaluación hacia la Cohesión Social desde la Educación.
- 2.** En el segundo capítulo, presentamos la METODOLOGÍA utilizada así como la descripción de los GRUPOS DE ESTUDIO implicados en la investigación sobre el VSE-Subjetivo, objeto de estudio y análisis.
- 3.** En el tercer capítulo, se aproxima una síntesis de los principales RESULTADOS obtenidos y las aportaciones originales de la tesis desde cuatro fases fundamentales: (3.1) revisión lógica internacional, (3.2) validación de constructo, (3.3) validación de escalas y (3.4) evidencias de validación; haremos referencia a las publicaciones para poder consultar los resultados de manera completa en cada caso.

³ La normativa de la Universitat de València respecto a tesis doctorales por compendio de publicaciones se puede consultar en la siguiente dirección web: <http://www.uv.es/uvweb/escuela-doctorado/es/tesis-doctoral/requisitos-tesis-uv/tesis-compendios-1285957206010.html>

3.1 Primeramente, para poder dar respuesta al estado del arte sobre el concepto de estudio y analizar sus dimensiones e indicadores de manera aproximada, se realiza una revisión lógica internacional a nivel documental; resultados que se exponen en el artículo "VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN: DOCENCIA Y RESULTADOS".

3.2 Posteriormente, se explicita la validación del constructo VSE-Subjetivo desde dos perspectivas. En el primer caso por medio del artículo "EL CONSTRUCTO VALOR SOCIAL SUBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN: VALIDACIÓN CRUZADA ENTRE PROFESORADO DE ESCUELA Y UNIVERSIDAD" presentamos una primera evidencia de validación cruzada del constructo mediante análisis de jueces con profesorado de escuela y universidad, a través de comités de juicio y estudio de encuesta. Así como, en el segundo caso, por medio del artículo "UNA APROXIMACIÓN AL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA: EVIDENCIAS DE VALIDEZ ENTRE ARGENTINA, ESPAÑA Y REPÚBLICA DOMINICANA", presentamos una segunda evidencia de validación cruzada del constructo entre tres países (Argentina, España y República Dominicana), mediante análisis de jueces con profesorado de escuela y universidad a través de grupos focales y estudio de encuesta.

3.3 Por otro lado, en cuanto a la validación de escala del VSE-Subjetivo, se realiza una descripción del instrumento de evaluación sobre el constructo por medio de tres fases. Por un lado, a partir del artículo "DESIGN OF SCALES TO ASSESS THE SUBJECTIVE SOCIAL VALUE OF EDUCATION FOR STUDENTS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL" se presenta el diseño de una propuesta de escala piloto para evaluar el VSE-Subjetivo en

estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Por otro lado, a partir del artículo "DISEÑO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN ESTUDIANTES, DOCENTES Y FAMILIAS: RESULTADOS DE UN ENSAYO PILOTO", se presentan tres escalas diferenciadas sobre el VSE-Subjetivo para estudiantes, profesorado y familias a partir de la realización de un estudio piloto en España. Finalmente, por medio del artículo "PROPIEDADES MÉTRICAS DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN: ESCALA SECS/EVALNEC VSE-ESTUDIANTES-SECUNDARIA", se exponen las propiedades y bondades métricas de la escala validada con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

3.4 Por último, se tratan supuestos fundamentales de validez hacia el estudio para finalizar la investigación. Primeramente, se realiza un estudio sobre posibles evidencias de validación para la escala validada, presentando los resultados en el artículo "EVIDENCIAS DE VALIDACIÓN SOBRE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA". En este caso, también realizamos análisis, además de con variables contextuales, en relación a variables de otros constructos que puedan actuar como predictores hacia el constructo trabajado.

- 4.** En el cuarto y último capítulo, finalmente se presentan a modo de CONCLUSIÓN una serie de ideas y reflexiones finales sobre nuestro estudio de investigación. Así como, exponemos diferentes dificultades encontradas durante la investigación, propuestas de mejora y posibles vías de indagación para la continuación de una adecuada prospectiva de trabajo.

En el Anexo 1 se pueden consultar de manera completa los siete artículos que conforman la tesis doctoral. Asimismo, en el Anexo 2 se presentan los indicios de calidad y factor de impacto de las revistas en las cuales han sido publicaciones. Finalmente, el Anexo 3 aglutina otras publicaciones y comunicaciones a congresos en relación al objeto de estudio.

**CAPÍTULO 1:
FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**

1.1 El concepto de Educación

La interpretación que realiza Amartya Sen sobre el *enfoque de capacidades*, resulta fundamental para avanzar en la medición de diferentes indicadores que interpreten el bienestar social. En este sentido, resulta esencial potenciar entre las personas la capacidad para poder identificar y desarrollar el tipo de vida que se valore como el más adecuado y culturalmente más valioso (Sen, 2000). De ahí, que aparezca un especial interés por conocer las condiciones de vida y los factores contextuales que posibilitan estas capacidades (Martínez y París, 2006).

En este sentido, irrumpe necesariamente la necesidad de analizar aspectos sobre justicia social en relación a la Educación (Jornet, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015). Es decir, la necesidad de fomentar una construcción de la justicia que facilite el desarrollo de una concepción de sociedad como un sistema equitativo (Rawls, 1995). Por lo que, sin duda, es inminente que diferentes actores tengan que ir transformando su rol e incluso construyendo nuevas formas de estructura social, que atiendan a las demandas y/o necesidades para todas las personas (Fraser, 2008).

Desde este enfoque de capacidades (Cejudo, 2007), la educación resulta algo clave hacia la expansión de otras capacidades, o libertades humanas. Por tanto, desde este enfoque se considera a la educación como la única garantía para la capacidad. Así como,

las capacidades comprenden las oportunidades reales o actuales que las personas tienen para tomar decisiones informadas, para poder garantizarse una vida y las actividades que tienen razones para valorar (Aristizábal, 2010, p. 125).

Por tanto, consideraremos el concepto de educación desde el enfoque de la expansión de la libertad humana, así como desde el fomento de oportunidades reales, de acuerdo con Sen (1993). Esto, significa en último término, la libertad de una persona para poder escoger entre diferentes

maneras de vivir y de ser (Sen, 2000). Las experiencias de cada persona, así como las decisiones y las elecciones que se vayan tomando, también podrán significar algo sustantivo durante estos procesos de evaluación (Nussbaum y Sen, 1993).

Por ello, cuando hablamos de Valor Social de la Educación, consideramos a la educación de acuerdo a Nussbaum (2007) como “un concepto clave de todas las capacidades humanas” (p. 322).

De ahí, que debemos enmarcar y buscar modelos de evaluación desde el ámbito educativo que nos permitan analizar el constructo teórico planteado para el presente estudio, desde este enfoque socio-educativo hacia la mejora para el desarrollo personal y la transformación social.

1.2 Modelos de evaluación marco

De acuerdo con Wigfield y colaboradores (2006), las interpretaciones de los estudiantes y sus percepciones están influenciadas por diferentes factores contextuales, así como por las experiencias sobre el medio cultural en el cual se sitúan. También, encontramos en la literatura, en relación con la educación, los valores específicos de la tarea y cómo esas cualidades pueden influir en el deseo por llevarla a cabo de una determinada manera (Eccles, 2005; Eccles et al., 1983; Wigfield y Eccles, 2000). En este caso, Eccles y colaboradores (1983) propusieron cuatro componentes principales sobre este tipo de valores hacia el logro de la tarea: “valor obtención o importancia, valor intrínseco, valor de uso o utilidad de la tarea, y el costo” (Wigfield y Cambria, 2010, p.39).

La familia y los docentes dan al alumnado retroalimentación acerca de la importancia y la utilidad de diferentes actividades (por ejemplo, trabajar bien es importante, aprender matemáticas para que puedan convertirse en científicos, etc.), que pueden influir en la valoración propia de los niños (Wigfield et al, 2006). Los padres y los profesores también pueden ser más entusiastas acerca de la participación de los

niños en algunas actividades más que otras, lo que podría influir en cómo ellos mismos valoran a los estudiantes. Los niños también probablemente comparan su interés en las diferentes actividades con las de sus pares, y este tipo de comparaciones sociales relacionadas con los valores pueden influir en la propia valoración que realizan los niños sobre las actividades. En términos más generales, las normas culturales y las ideas sobre lo que es apropiado para los niños hacen que pueda influir en el valor que los niños le dan a las diferentes actividades (véase Eccles, 2005). Los valores sobre el rendimiento predicen sus resultados sobre el propio rendimiento, incluyendo su desempeño, la persistencia, y las opciones que tienen de hacer las actividades (por ejemplo, Bong, 2001; Eccles, 1993; Eccles et al., 1983; Denissen, Zarrett y Eccles, 2007; Durik, Vida y Eccles, 2006; Marsh et al., 2005; Meece et al., 1990; Pekrun, 1993, 2009; Simpkins, Davis-Kean y Eccles, 2006; Xiang, McBride y Bruene, 2004). Las expectativas de los estudiantes hacia el éxito y las creencias acerca de la capacidad se encuentran entre los más fuertes predictores psicológicos del rendimiento, incluso cuando se controlan otras variables. Estas relaciones se vuelven recíprocas conforme los niños crecen (Marsh y Yeung, 1997; 1998). Los valores de tareas subjetivas de los estudiantes predicen tanto las intenciones como las decisiones reales para persistir en diferentes actividades, tales como asistir a cursos de matemáticas y de inglés y participar en actividades deportivas. Porque, como se acaba de analizar, las expectativas y los propios valores están relacionados positivamente, por ello es importante tener en cuenta que cada uno tiene efectos directos e indirectos, así como en el rendimiento y la elección. Es decir, los valores que perciben los niños sobre su tarea influye indirectamente en su desempeño a través de su relación con las expectativas de los niños para el éxito, y las expectativas de los niños influyen en la elección de sus actividades a través de sus relaciones con el valor de la tarea. Las relaciones de las expectativas, los valores y el

rendimiento, son evidentes incluso en los niños de primer grado, a pesar de que se fortalecen a través de la edad (Eccles, 1984; Eccles et al., 1983; Eccles y Harold, 1991; Meece et al., 1990; Wigfield, 1997) (Wigfield y Cambria, 2010, p. 39-40).

Asimismo, otra área de exploración debiera ser la importancia de la tarea, pero en relación a sus beneficios a corto y largo plazo. Por ejemplo, si estudiar es beneficioso para proseguir los estudios o incluso para conseguir un buen trabajo. Estos aspectos se han ido estudiando de acuerdo a lo que Husman y Lens (1999) y Miller, DeBacker y Greene (1999) llaman la instrumentalidad de los valores de la tarea:

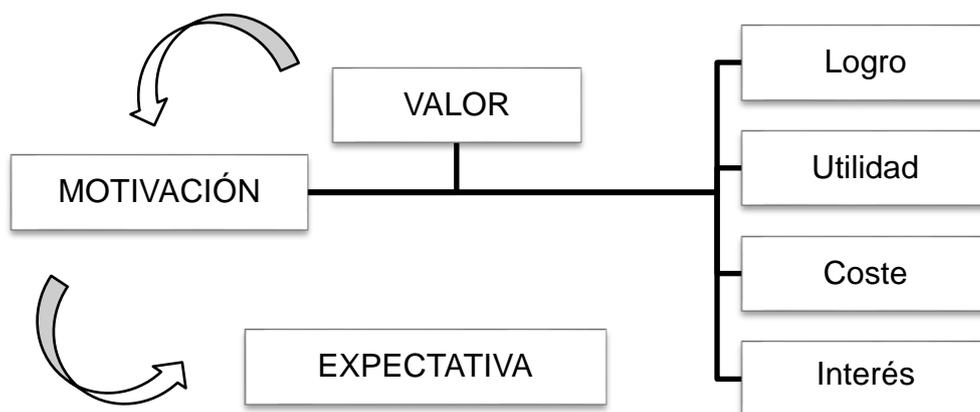
Encontraron que el medio puede distinguirse empíricamente a partir de elementos de medición del valor de la tarea y la motivación intrínseca, aunque las escalas para cada uno de estos constructos se relacionan positivamente entre sí, es importante tener en cuenta que las medidas usadas sobre los valores de instrumentalidad y tareas, usados por estos investigadores, no son idénticas. En éstas y otras maneras, el contexto y la situación son una parte integral de la teoría de la expectativa-valor, y los investigadores que adoptan este punto de vista han examinado cómo una variedad de factores contextuales y situacionales influyen en las expectativas y en los valores de los niños, de manera recíproca (véase Eccles et al., 1998; Wigfield et al., 1998) (Wigfield y Cambria, 2010, p. 51).

Por ello, se han ido construyendo modelos de evaluación sobre esta serie de aspectos que intentan explicar de manera contextual la realización de la tarea, las motivaciones y el valor intrínseco y extrínseco hacia la misma. De este modo, podemos relacionar nuestro foco de estudio, el *Valor Social Subjetivo de la Educación*, desde un prisma adecuado de estudio. Para ello, seguiremos explorando las investigaciones que se han podido realizar al respecto desde otros enfoques y aproximando el constructo teórico central.

Por otra parte, siguiendo a Valenzuela y Nieto (2008), se pueden apreciar otros aspectos relevantes al respecto, tales como:

Este componente retoma los aportes de Deci y Ryan (1985) que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada intrínsecamente existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Expresado de otro modo, este componente de la motivación corresponde al interés que se suscita en el sujeto (Silvia, 2006). Por su parte, la utilidad percibida de la tarea (*utility value*) se refiere al grado en que una tarea se adecua a los planes futuros de la persona. Y finalmente el costo (*cost*) se refiere a cómo la decisión de comprometerse en una actividad limita el acceso o la posibilidad de hacer otras, así esta dimensión da cuenta de cuánto esfuerzo demandará realizar esta actividad y su costo emocional. Pese a que los trabajos de Eccles y su equipo se han concentrado en los tres primeros, Neville, Bourgeois y Frenay (2004) proporcionan evidencia empírica suficiente para demostrar su pertenencia al constructo "valor".

Figura 1. Modelo de motivación de Eccles y Wigfield

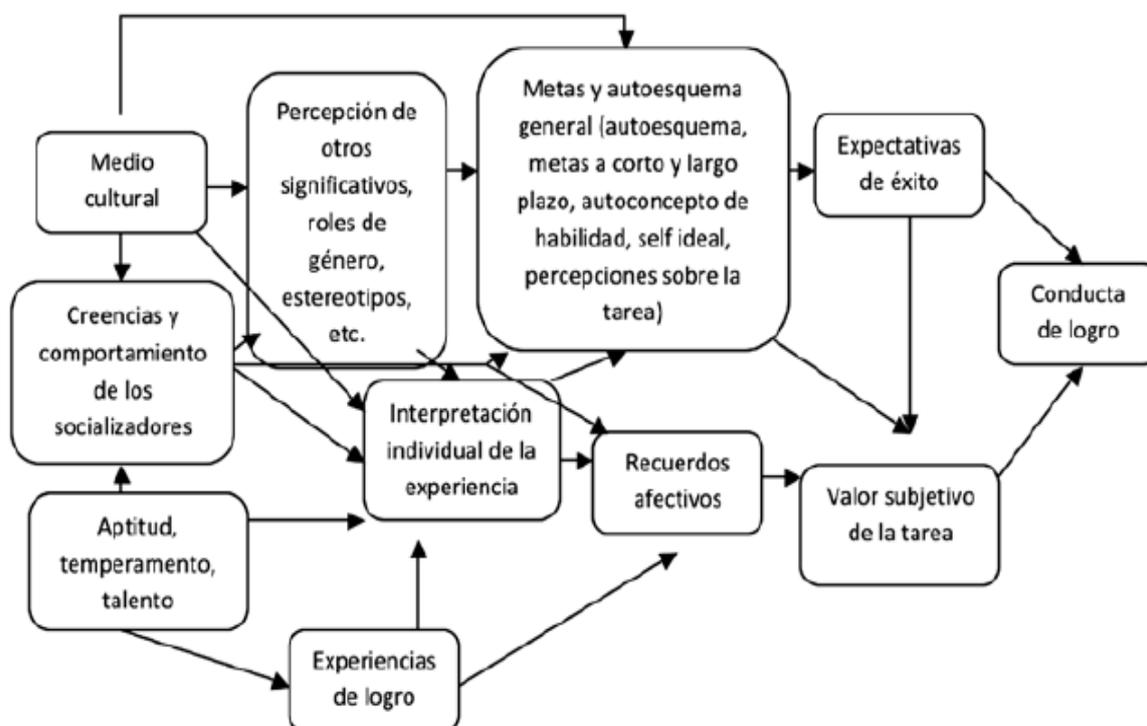


Fuente: Adaptado de Valenzuela y Nieto (2008).

En este sentido, Revuelta y Axpe (2013) aglutinan este modelo explicándolo de una manera gráfica y completa donde podemos observar que el contexto ejerce una relación directa con ciertos aspectos anteriormente mencionados. Incluso hablan de valor subjetivo de la tarea de manera

específica hacia la realización de actividades escolares. Algo que después se irá relacionando hacia el ámbito educativo en general.

Figura 2. Modelo de elección de logro de Eccles y colaboradores



Fuente: Revuelta y Axpe (2013, p. 203).

El Modelo de Elección de Logro, el cual puede observarse en la figura 2 desde su versión completa, constituye una síntesis del trabajo teórico y empírico desarrollado en el ámbito de la toma de decisiones, del logro y de la atribución (Eccles y Harold, 1991) y es, por tanto, amplísimo. Sin embargo, la mayor parte de los desarrollos teóricos y empíricos desarrollados a su amparo se centran en los siguientes tres aspectos (Eccles, Barber, Updegraff y O'Brien, 1998; Jacobs y Eccles, 2000; Wigfield y Eccles, 2000): 1) El papel determinante, sobre la elección de tareas y sobre el comportamiento en las mismas de los factores motivacionales personales expectativas de éxito y valor subjetivo de la tarea; 2) la influencia de aspectos del autoesquema, entre los que se destacan las autopercepciones específicas en relación a la conducta, sobre los factores motivacionales personales anteriores y sobre el

propio comportamiento; y, 3) la influencia significativa que, sobre estos factores y sobre el comportamiento, tienen las actitudes y conductas, destacan las de los padres y madres (Revuelta y Axpe, 2013, p. 203).

Por todo ello, cabe mencionar la necesidad de establecer un modelo de evaluación desde el ámbito de la educación que incluya diferentes aspectos relevantes del contexto hacia la identificación del VSE-Subjetivo en relación a los resultados académicos de los escolares. Algo que, desde la evaluación de sistemas educativos podría ser posible desde un modelo integrado y sistémico. De ahí que se presente a continuación el modelo marco de la presente investigación que se ha identificado como el más adecuado y pertinente para enfocar el estudio.

Ante el presente estado de la cuestión se identifican algunos modelos de evaluación educativa concretos que trabajan de manera sistémica el proceso educativo (De la Orden, 2007). Jornet (2012) propone otro modelo donde considera la evaluación como un facilitador esencial para caminar hacia la cohesión social desde el ámbito educativo. En este caso éste será el marco de referencia para el presente trabajo, ya que encontramos aspectos evaluativos relevantes que, junto con características de contexto, proponen diversos constructos teóricos socio-educativos. Desde este mismo modelo, Jornet, Sánchez-Delgado y Perales (2015) plantean un modelo para evaluar el impacto y la relevancia de la educación en la sociedad, como un aspecto macroanalítico que sintetiza y globaliza el rol de la educación en la transformación social.

Cabe mencionar primeramente el concepto de evaluación en educación del cual partiremos. Ya que al hablar de evaluación educativa en general, nos centraremos para este trabajo en el propuesto por el Grupo de Evaluación y Medición (GEM) de la Universitat de València, el cual es definido como:

Un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora (www.uv.es/gem).

Asimismo, el estudio aquí presentado se enmarca específicamente en la evaluación de sistemas educativos. En este caso, de acuerdo con Jornet (2012) existen diferentes niveles de análisis para la evaluación, donde el macro-sistema se relaciona con el sistema escolar en general, así como a nivel de meso-sistema (la escuela) y el micro-sistema (el aula). El modelo pretende evaluar las diferentes variables de contexto que pueden condicionar la práctica educativa, para observar su influencia en los resultados escolares. Por lo tanto, al basarnos en el marco de Cohesión Social propuesto por Jornet (2012) para la evaluación de los sistemas educativos, nuestro trabajo se centra principalmente en el constructo de Valor Social de la educación, recogido en dicho modelo -ver figura 3-.

Figura 3. Dimensiones del Modelo de Cohesión Social

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular):
	✓ Competencia en comunicación lingüística.
	✓ Competencia matemática.
	✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
✓ Tratamiento de la información y competencia digital.	
✓ Competencia social y ciudadana.	
✓ Competencia cultural y artística.	
✓ Competencia para aprender a aprender.	
✓ Autonomía e iniciativa personal.	
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)
Integración de la diversidad (personal y social)	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Fuente: Jornet (2012a, p. 358).

Tal como señalamos anteriormente, en la figura 3 se presenta un modelo de evaluación que toma como concepto de calidad las aportaciones que la educación realiza para el desarrollo personal y la transformación social, desde un concepto de Cohesión Social. Para ello, se recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta hacia su evaluación, indicando posibles informantes, y que, como es obvio, la tarea educativa no engloba todas las posibilidades de alcanzar la cohesión social en toda la sociedad (si no que habría que tener en cuenta más disciplinas). Dichas dimensiones se entienden que pueden establecerse como elementos de relación vertical entre los planos de análisis mencionados (aula, escuela, sistema). Por todo ello, el modelo de evaluación debe establecerse en diferentes niveles de análisis, reconociendo los roles diferenciales que las diversas variables e indicadores pueden jugar en el modelo global de evaluación (Jornet, 2012):

Entrada/contexto (elementos situacionales que condicionan la intervención –obstáculos y o facilitadores básicos), procesos (modos en que se estructura la respuesta educativa para satisfacer la meta de la CS, identificando asimismo los agentes de cambio) y productos o resultados (resultados personales y/o sociales –cognitivos y socioafectivos- de la intervención educativa). Las dimensiones de la docencia en el aula obviamente se referirán prioritariamente a elementos de proceso, pero no están ajenas a los condicionantes de entrada/contexto (en los que necesariamente se identifican agentes de transformación; y entre los que hay elementos relativos al contexto social, familiar y escolar). No obstante, traducir dichos elementos en este momento puede resultar equívoco para producir una reflexión al respecto. Por ello, preferimos orientar nuestra reflexión en este trabajo únicamente hacia los elementos procesuales, y en especial hacia los que tienen que ver con la actuación del profesorado (p. 358).

El modelo mencionado ha ido siendo desarrollado en todos sus componentes (indicadores e instrumentos). En la actualidad, la síntesis del mismo se puede apreciar en la figura 4.

Figura 4. Modelo de evaluación de la Cohesión Social desde la Educación

Dimensiones del modelo de evaluación hacia la CS	Constructos / Dimensiones implicadas	Fuentes de información					
		Alumnado 4º Prim	Alumnado 2º ESO	Prof	E. Dir	Orien	Fam
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula	X	X				
	Clima organizacional			X	X	X	
	Convivencia escolar	X	X	X			
	Satisfacción laboral			X			
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencia musical			X			
	Competencia emocional	X	X				
	Valor social de la educación	X	X	X			X
	Resiliencia	X	X				
	Autoconcepto	X	X				
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades). Integración de la diversidad (personal y social)	Metodología didáctica	X	X				
	Metodología de evaluación	X	X				
	Colegialidad docente			X	X	X	
	Justicia Social percibida	X	X				
	Inclusividad (1) funcional y de género	X	X	X		X	
	Inclusividad (2) socio-cultural	X	X	X		X	X
Participación (social)	Participación familiar	X	X	X			X
	Estilos educativos familiares	X	X				X
	Enfoques educativos docentes			X			
	Sentido de pertenencia	X	X		X		
	Responsabilidad social			X	X	X	
	Estilos de dirección y organización			X			

Fuente: Jornet (2017).

Como puede observarse, se combinan las competencias cognitivas con diversos indicadores de variables socio-afectivas. El principio que lo sustenta es que la educación tiene consecuencias integrales para la persona y que no puede ser valorada únicamente respecto a los resultados de desempeño. El VSE-Subjetivo, como constructo integral, se asume que se relaciona con diversos componentes (compromiso con la tarea, esfuerzo, motivación, expectativas...) así como con elementos de desarrollo personal (autoconcepto, justicia social percibida...) y social (sentido de pertenencia institucional, compromiso y responsabilidad social...). La metodología didáctica y el comportamiento docente no se conciben como un aspecto meramente técnico-metodológico. Sino como una acción cargada de elementos que vivencia el alumnado de modo que provoca en su desarrollo emociones que, finalmente, se consolidan en sentimientos que se integran como elementos actitudinales en el compromiso con la educación y, en consecuencia, con el desarrollo competencial y su compromiso social.

En este sentido, el VSE-Subjetivo es un factor que actúa probablemente como detonante de otros factores facilitadores u obstaculizadores de la implicación personal en la educación (Sen, 2000; Walker, 2003; Nussbaum, 2006). Pasamos a definirlo este concepto de manera más precisa.

1.3 El concepto de Valor Social Subjetivo de la Educación

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996, p. 7).

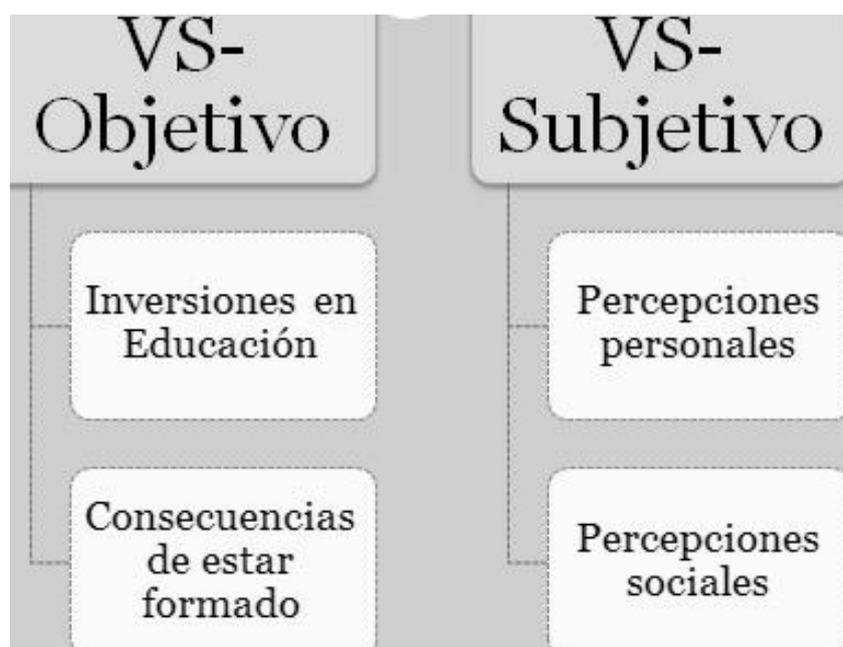
Ciertamente, en el Informe coordinado por Jacques Delors "La Educación encierra un tesoro" se planteaban bases que han impactado en el modo de concebir la educación en este siglo. Desde el planteamiento de las competencias, hasta el rol de factor de dinamización socio-económica y cultural. Fue, probablemente, una llamada de atención acerca de que la educación debía ser considerada un motor de transformación social: una

advertencia importante acerca de que se debía reconocer un papel central para la transformación social.

Esta misma mirada subyace en la definición del Valor Social de la Educación (VSE) como constructo, recogido en el anterior modelo en su segunda dimensión: Sostenibilidad (a lo largo de la vida).

El VSE como constructo teórico, presenta diversas facetas a considerar. Puede ser analizado desde una perspectiva objetiva y además desde su visión subjetiva. Si lo estudiamos desde el prisma que vincula las consecuencias educativas con la inserción, promoción social, económica y laboral, estaremos hablando desde su parte objetiva –ver figura 5-. Pero también encontramos la percepción que la sociedad puede construirse acerca de ese valor, además de la que tenga la comunidad educativa en sí misma (alumnado, profesorado y familias), que condiciona indudablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje; aproximándonos por tanto en este último término a la idea de *Valor Social Subjetivo de la Educación* (VSE-Subjetivo, en adelante), es decir, su parte subjetiva –ver figura 5-.

Figura 5. Facetas a considerar en el Valor Social de la Educación



Fuente: Sancho, Jornet y Perales (2013).

En síntesis, entendemos el VSE-Subjetivo, de acuerdo con Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), como la aproximación conceptual que se refiere a la:

Percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida (p. 67).

Por lo tanto, se ha planteado la necesidad de diseñar y validar un instrumento para poder evaluar el VSE-Subjetivo en la comunidad educativa en su conjunto. Ya que si bien la relación entre los antecedentes del alumnado (especialmente el nivel sociocultural) y el rendimiento escolar es evidente en diversos países (Baer, 1999; Willms, 2006; Backhoff et al. 2008; Ruiz, 2009), esta relación pierde consistencia a través de los diferentes sistemas escolares en los últimos años (OCDE, 2010; 2011; 2012; 2013). En este sentido, el VSE-Subjetivo podría estar presente, en general, cuando una persona de un entorno desfavorecido, o en el otro extremo –niveles óptimos socio-económicos y culturales-, desarrollan una tendencia contraria respecto a los resultados escolares que se esperarían según su nivel contextual (Jornet, 2010; Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011; Sancho, Jornet y Perales, 2013).

En pocas palabras, si bien en determinadas ocasiones el nivel socio-económico y cultural de la familia influencia directamente sobre los resultados escolares, en otros casos, no se puede llegar a explicar esa relación con consistencia y sobre una varianza adecuada a nivel internacional (OCDE, 2010; 2011; 2012; 2013).

En definitiva, el VSE-Subjetivo se construye a partir de vivencias, que desencadenan emociones y cristalizan en sentimientos. La percepción que finalmente tienen las personas acerca del rol que puede jugar la educación en su vida y en la de las demás personas puede resultar crucial para explicar la motivación, el esfuerzo, el compromiso y la resiliencia al perseguir una

meta, en la que no siempre “el premio se encuentra de manera inmediata”, sino que es necesariamente un premio diferido –que puede o no llegar al finalizar un camino-.

**CAPÍTULO 2:
METODOLOGÍA
Y GRUPOS DE
ESTUDIO**

2.1 Delimitación del problema de estudio

Un problema fundamental al abordar la evaluación del VSE-Subjetivo es su definición teórica y operativa. La definición del constructo a evaluar, condiciona el desarrollo final del instrumento de evaluación, y es la base fundamental para poder acercarnos a su validez.

Al respecto, la validez es un tema trascendental en cualquier proceso de construcción de un instrumento de evaluación educativa, ya que se hace necesario comprobar el significado de las puntuaciones obtenidas después de su administración, algo que no se puede asegurar si no se ha realizado un adecuado proceso de validación teórica del constructo a medir. A su vez, la validez nos puede llegar a permitir realizar inferencias hacia las interpretaciones correctas de los resultados de la prueba, y poder establecer relaciones con el constructo o variable/s que se haya evaluado. Por ello, este aspecto se deberá tener siempre en cuenta desde el inicio del diseño y construcción del instrumento de evaluación.

En esta línea, Messik (1989), aunque defiende un concepto unitario de validez⁴, señala que al presentar distintos tipos de inferencias con los instrumentos de medición, éstos requieren diferentes tipos de evidencias. Por ello, según el autor (Messik, 1995), las diferentes estrategias de validación que se pueden llegar a adoptar, se relacionan con distintas agrupaciones en cinco tipos de evidencias. Con respecto a la concepción de Moss (1995), estudiar la validez implica definir y establecer de forma explícita un marco conceptual que permita poder derivar hipótesis comprobables mediante múltiples líneas de investigación, que aporten evidencia acerca de las hipótesis formuladas (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006).

⁴ Concepción que adopta la comunidad científica internacional, tal y como recogen los últimos estándares publicados (APA, AERA y NCMR, 1999).

Por lo que se refiere al proceso de validación es necesario tener en cuenta los factores que pueden llegar a atentar contra la validez de la interpretación. Es decir, una prueba ha de considerar por un lado dimensiones importantes del constructo que medimos, y por otro ha de tener en cuenta aquellos aspectos que, aun no estando relacionados de forma directa con el constructo medido, puedan influir en los resultados –tales como las dimensiones del VSE-Objetivo-. Estos dos factores han de estar siempre presentes, porque si no se tienen en consideración, podemos estar perjudicando la validez de constructo (Jornet, García-Bellido y González-Such, 2012).

La validación de constructo, como es sabido, puede abordarse desde dos perspectivas complementarias y secuenciales: (1) la validación lógica, a partir de jueces, y (2) la validación empírica a partir de análisis estadísticos (dimensionales, contrastes de hipótesis, etc.) realizados sobre datos reales a partir de su aplicación sobre el colectivo al que se dirige el instrumento (Jornet y González-Such, 2009).

Por lo que se refiere a la presente investigación, nos centraremos por un lado en un primer acercamiento a la validez, por medio de la validación de constructo a partir del análisis lógico de su definición –a través de una valoración de jueces-. De este modo, se podrá centrar el estudio hacia el análisis de los juicios emitidos por personas profesionales de la Educación. En esta línea, se analizará cada valoración respecto a la relevancia de los elementos que sirven de base para el diseño del instrumento, y su adecuación a la definición de la que partimos. No se trata pues de valorar si la definición es adecuada o no, sino de orientar el análisis hacia la traducción que se realiza desde la teoría -definición del constructo que orienta el diseño del instrumento-, a la conformación del constructo trabajado -elementos o componentes que tendrá el instrumento de medida-, comprobando si el proceso y desarrollo del mismo ha sido adecuado. Así como, por otro lado, se centrará la validación en el análisis de sus propiedades

métricas y su relación con los argumentos interpretativos de la escala, establecidos inicialmente para dar garantía de la aproximación de evidencias de validación.

Por lo que, finalmente, junto con ambos extremos –validación del constructo y de la escala-, se podrán obtener evidencias de validación adecuadas sobre los resultados, para poder dar respuesta al problema de estudio, objeto de análisis: VSE-Subjetivo y su evaluación.

2.2 Metodología

El estudio que presentamos se enmarca en relación a los procesos de diseño y validación de instrumentos métricos de evaluación, por lo que se enmarca en los estudios diferenciales de encuesta, dirigidos específicamente por procesos de comprobación de propiedades métricas.

Para ello, ¿qué fases orientarían el diseño y la validación del instrumento para poder evaluar el VSE-Subjetivo?

Las grandes líneas de especificación de dicha investigación en su conjunto, de acuerdo con las propuestas por Jornet (1989) y Jornet y Suárez (1996) para la construcción de instrumentos psicométricos, serían las siguientes⁵:

- ✓ *Fase 1. Definición del constructo de VSE-Subjetivo*; lo que implica su revisión teórica, el análisis de investigaciones antecedentes y la revisión de instrumentos anteriormente desarrollados por otras autorías o informes de agencias internacionales de evaluación.

⁵ Las diferentes fases se han adaptado desde las propuestas por Jornet (1989).

- ✓ *Fase 2. Operativización de la definición del constructo.* Como consecuencia de los análisis realizados en la Fase 1, se trata de aportar una definición fundamentada, que oriente la selección de criterios de evaluación en todos los componentes de su definición a través de dimensiones e indicadores.
- ✓ *Fase 3. Validación de Constructo sobre la definición teórica y su representación a partir de los criterios seleccionados.* Esta fase se dirige a conseguir evidencias de validación. En este caso, las basadas en juicio de expertos resultan fundamentales, pues se trata de valorar si la traducción de la definición en dimensiones a evaluar e indicadores para cada una de ellas, es ajustada o no. Implicada a su vez, la validación de contenido inicial y la definición de estándares de interpretación, así como su posible validación cruzada con diferentes sub-poblaciones o países. Asimismo, significa la base para la calidad de la interpretación posterior de las puntuaciones derivadas del instrumento.
- ✓ *Fase 4. Selección de ítems en los que se pueda evaluar el VSE-Subjetivo.* Esto implica el diseño de la escala. Para su desarrollo se combinará el trabajo de personas expertas, con el análisis de los resultados obtenidos en otros ensayos pilotos, realizados para cada una de las audiencias implicadas. Conlleva la depuración del instrumento, basándonos en los resultados métricos a nivel de fiabilidad y validez de la escala.
- ✓ *Fase 5. Diseño final del instrumento.* Implica:
 - -Aplicación sobre un grupo amplio,
 - -Análisis de bondad métrica del instrumento (mediante Teoría Clásica del Test -TCT- y Teoría de Respuesta al Ítem -TRI-),

- -Recogida de evidencias de validación a partir de datos empíricos sobre otras variables contempladas en el estudio a nivel teórico (relación con el nivel socio-económico y cultural familiar o el rendimiento del alumnado).
- -Recogida de evidencias de validación a partir de datos empíricos sobre la relación predictiva con otros constructos teóricos planteados en el modelo de evaluación marco.

Por tanto, se trata de una investigación que se sitúa metodológicamente en una posición de complementariedad, mediante acercamientos tanto cuantitativos como cualitativos (Bericat, 1998; Dellinger y Leech, 2007). Este enfoque metodológico se ha establecido como el marco de referencia hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación en los últimos años (Fisher y Jackson, 2011; Jornet, González-Such y Perales, 2013). Al respecto se enfatiza la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa. Así como la importancia de las evidencias de validación como parte prioritaria sobre la validación de la escala y su interpretación junto con otras variables (Jornet y González-Such, 2009).

Cabe destacar que aunque aquí se presentan las fases generales sobre el proceso de investigación, en cada artículo también se presenta un apartado metodológico de manera detallada (véase anexo 1).

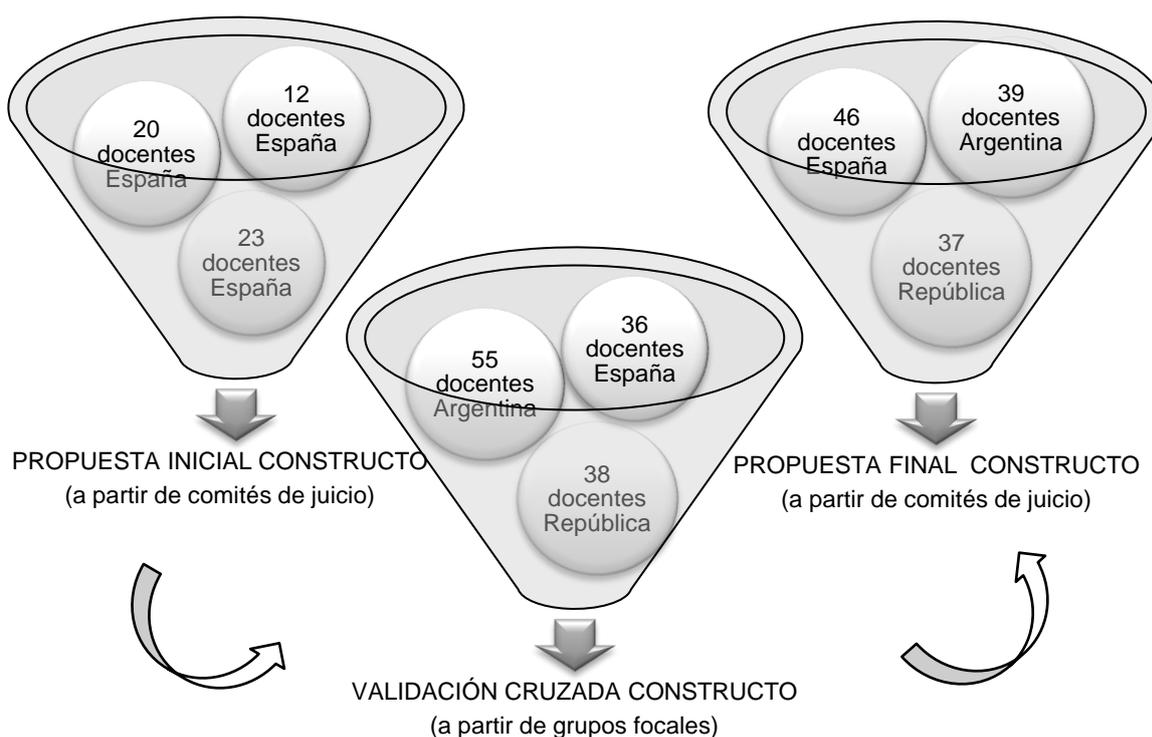
Teniendo en cuenta que el presente informe de tesis doctoral se configura a partir de artículos, en este apartado nos parece de interés mencionar -dado que los objetivos generales del trabajo ya fueron presentados-, al menos una visión global de los participantes en cada una de las actividades desarrolladas para el diseño y valoración del instrumento, así como un Mapa Conceptual que sintetiza el rol que juega cada uno de los artículos presentados.

2.3 Descripción de grupos de estudio

En la investigación que se presenta sobre la evaluación del VSE-Subjetivo se ha trabajado fundamentalmente con dos tipos de grupos de estudio. Por un lado, se han realizado diferentes comités de jueces para la validación del constructo y de la escala, con docentes. Por otro, se ha implementado la escala de evaluación sobre diferentes grupos de estudiantes, docentes y familias en cuanto al estudio piloto, así como también con estudiantes para el grupo final.

Para ello, presentamos a continuación el resumen de audiencias y sus grupos de estudio de manera general en cada fase de la investigación.

Figura 6. Desarrollo validación de constructo



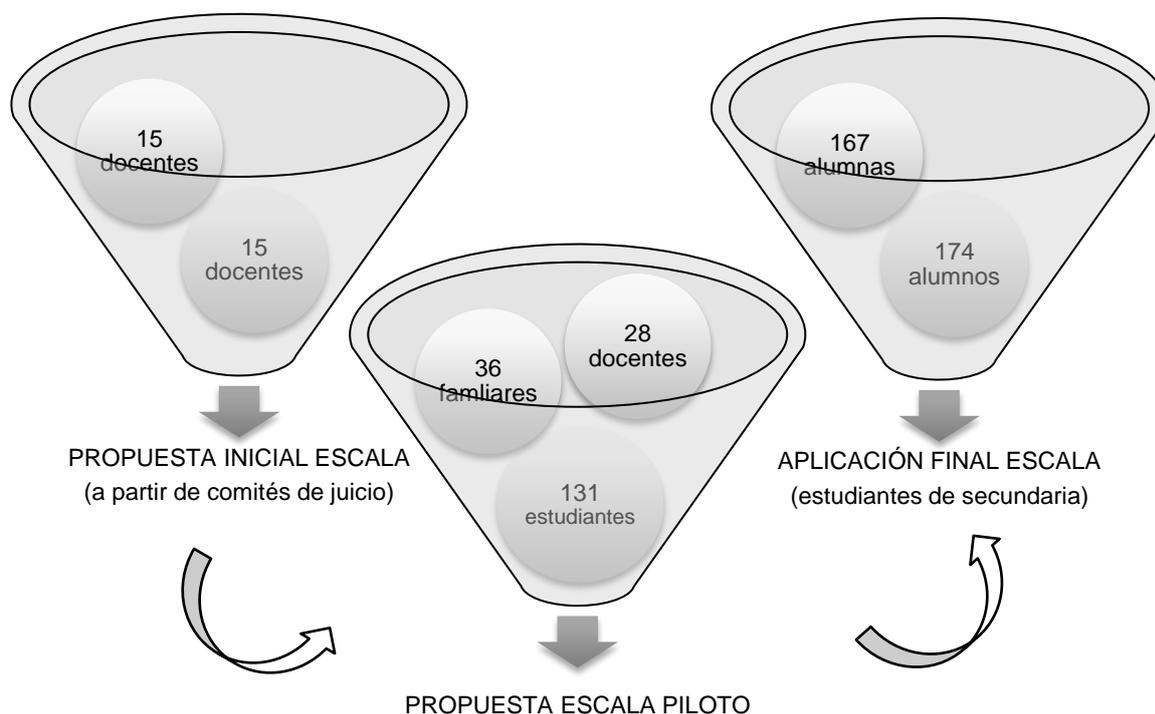
Las personas participantes en esta fase de la investigación –ver figura 6-, por audiencia, etapa escolar, país y momento de investigación, se presentan a continuación de manera específica.

En la validación de constructo han participado 306 docentes:

- 6 comités de jueces conformados por 177 docentes de tres países (Argentina, España y República Dominicana):
 - ✓ Comité de jueces 1: 12 docentes de universidad expertos en medición.
 - ✓ Comité de jueces 2: 20 docentes de escuelas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria).
 - ✓ Comité de jueces 3: 23 docentes de universidad expertos en medición y evaluación educativas.
 - ✓ Comité de jueces 4: 39 docentes de universidad y escuelas de Argentina.
 - ✓ Comité de jueces 5: 46 docentes de universidad y escuelas de España.
 - ✓ Comité de jueces 6: 37 docentes de universidad y escuelas de República Dominicana.

- 3 grupos focales conformados por 129 docentes de tres países (Argentina, España y República Dominicana):
 - ✓ Grupo focal 1: 55 docentes de universidad y escuelas de Argentina.
 - ✓ Grupo focal 2: 36 docentes de universidad y escuelas de España.
 - ✓ Grupo focal 3: 38 docentes de universidad y escuelas de República Dominicana.

Figura 7. Desarrollo ensayo piloto y aplicación final en España



Las personas participantes en estas fases de la investigación –ver figura 7-, por audiencia, etapa escolar, país y momento de investigación, se presentan a continuación de manera específica.

Para la aplicación de las escalas han participado 566 personas:

- 2 comités de jueces conformados por 30 docentes expertos/as en medición y evaluación educativas para la validación de ítems sobre la escala.
 - ✓ Comité de jueces 1: 15 docentes de universidad expertos/as en medición y evaluación.
 - ✓ Comité de jueces 2: 15 docentes de universidad expertos/as en medición y evaluación.
- 28 docentes de Educación Primaria y Secundaria de España para la aplicación piloto de la escala de docentes:

- ✓ Submuestra 1: 28 docentes de Educación Primaria y Secundaria.
- 36 familiares de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de España para la aplicación piloto de la escala de familias:
 - ✓ Submuestra 2: 36 familiares de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.
- 472 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de España para la aplicación de la escala de estudiantes:
 - ✓ Submuestra 3: Aplicación piloto con 131 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.
 - ✓ Submuestra 4: Aplicación final con 341 estudiantes de Educación Secundaria.

En definitiva, a partir de todas las fases de investigación realizadas, podemos decir que para la presente investigación han participado un total de:

- ✓ 8 comités de jueces,
- ✓ 3 grupos focales y
- ✓ 3 submuestras conformados por 364 docentes, 36 familiares y 472 estudiantes,
- ✓ un total de 872 personas procedentes de tres países.

Trabajamos con grupos, no con muestras estadísticamente representativas, por ello la participación de las personas participantes ha sido por voluntariedad para colaborar en la investigación.

Cabe destacar que, en cada artículo se puede ver detalladamente – véase Anexo 1- el grupo de estudio con el que se trabaja en cada caso, así como sus características específicas para cada audiencia de manera completa.

**CAPÍTULO 3:
RESULTADOS**

3.1 Revisión lógica internacional

Para poder aproximar el concepto de estudio y sus dimensiones e indicadores con la literatura e investigaciones presentes, se realiza una revisión lógica internacional a nivel documental. Para ello, se analizan diferentes estudios, informes e instrumentos de evaluación para conocer el estado del arte sobre el constructo foco de interés.

En este sentido se realiza la primera publicación⁶:

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y Perales, M. J. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 197-207.

En este caso, se desarrolla una revisión a nivel internacional de diferentes cuestionarios de contexto, en la que se identifican 45 pruebas (referidas a PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) en las cuales se analizan 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado de Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo).

Como principales resultados se reseñan ejemplos de ítems vinculados a la definición del VSE-Subjetivo. Asimismo, se advierten sus diferentes dimensiones que conforman el constructo y sus posibles indicadores de evaluación.

Finalmente, se vincula cada dimensión con investigaciones que han podido demostrar sus consecuencias educativas e implicaciones en relación a los resultados académicos: algo que podrá permitir dirigir los análisis e instrumentos de medida en esta línea de validación.

En definitiva, se constata que existe información alrededor de este concepto, pero no es analizado de forma integral con relación a los

⁶ <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3125/3323>

resultados escolares, para lo que se proponen evidencias de forma específica.

3.2 Validación constructo teórico VSE-Subjetivo

Sin duda, la validación de constructo resultado algo fundamental para poder diseñar y validar el instrumento de medida. Por ello, en esta fase de la investigación presentamos los resultados obtenidos a partir de dos fases fundamentales de investigación sobre la validación cruzada del concepto de VSE-Subjetivo: (3.2.1) entre profesorado de escuela y universidad en España, y (3.2.2) entre profesorado de Argentina, España y República Dominicana.

3.2.1 Validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad en España.

Al respecto, en relación al primer caso se realiza la segunda publicación⁷:

Sancho-Álvarez, 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.

La Educación posee un valor social evidente que puede presentarse mediante indicadores de evaluación socio-educativos. Si bien la relación entre contexto escolar y rendimiento ha sido evidente en diversos países, esta relación comienza a perder consistencia en los últimos años; ya que van apareciendo sectores estudiantiles que llegan a superar las predicciones académicas esperadas estadísticamente.

Para ello, se estudia el Valor Social Subjetivo de la Educación en función de dos grupos docentes. Por un lado, se realizan comités de profesorado de escuela y por otro de universidad. A partir de la

⁷ <http://revistas.um.es/rie/article/download/226131/195181>

información obtenida, se realizan análisis estadísticos para obtener evidencias sobre los dos criterios evaluados –relevancia y susceptibilidad de cambio–. Así como, para poder orientar y dar sentido a las posibles diferencias de la validación cruzada entre las dos muestras de estudio.

Los datos muestran un acuerdo estadísticamente significativo en todas las dimensiones del constructo entre ambas audiencias, sin embargo, se observan discrepancias dependiendo de la etapa escolar en la que trabaja el docente participante.

Finalmente, se propone un constructo validado a través de cuatro dimensiones y trece indicadores de evaluación.

3.2.2 Validación cruzada entre profesorado de Argentina, España y República Dominicana.

Por otro lado, para poder obtener evidencias de validación en otros contextos, se realiza una validación cruzada del constructo de VSE-Subjetivo entre profesorado de Argentina, España y República Dominicana.

Para ello, se realiza la tercera publicación⁸:

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica: evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, en prensa.

En este caso, se trata de una investigación de metodología mixta ya que es desarrollada con docentes que participan en el estudio de encuesta y también a través de grupos focales.

⁸ El tercer artículo se puede consultar de manera completa en [Anexo 1](#).

Se analiza y valora el constructo teórico de acuerdo a su relevancia y susceptibilidad de cambio a través de una validación cruzada entre los tres contextos de análisis.

Los datos obtenidos muestran un acuerdo estadísticamente significativo en cada país, apareciendo diferencias significativas entre ellos que generan nuevas líneas de indagación y de aproximación de la realidad socio-escolar.

El concepto trabajado aparece como algo fundamental a nivel internacional ya que supone una reflexión hacia la potencialidad de la propia Educación desde el profesorado.

El profesorado que participa de Argentina percibe el proceso educativo como un motor de desarrollo local y cultural que puede mejorar la visión sobre la Educación. En el caso de España aparece de manera cualitativa la crisis económica como un factor influyente en la percepción que se le otorga a la Educación. Así como en República Dominicana, se concluye que algo fundamental en relación al valor de la educación es su poder transformador y de superación de problemáticas de género.

3.3 Validación escalas VSE-Subjetivo

El diseño y validación de las escalas de evaluación del VSE-Subjetivo se fundamenta en tres fases clave para poder dar respuesta de manera adecuada a los momentos de investigación planteados: (3.3.1) validación de ítems mediante comités de juicio, (3.3.2) ensayo piloto de escalas para estudiantes, docentes y familias, y (3.3.3) aplicación final de la escala de estudiantes a una muestra.

3.3.1 Validación de ítems mediante comités de juicio

En primer lugar, para poder obtener resultados sobre la validación de ítems mediante comités de juicio se realiza la cuarta publicación⁹ titulada:

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Design of Scales to Assess the subjective social value of education for students in primary and secondary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237C, 523-530.

Una hipótesis interpretativa puede ser que el valor social subjetivo que se dé a la educación sea un factor que explique este tipo de resultados, anteriormente obtenidos. Situaciones de este tipo se podrían analizar a nivel macro con indicadores de evaluación que identifiquen las pautas de proyección social y escolar que se otorga a la educación. Por ello, el principal objetivo es analizar factores entre el alumnado de educación primaria y secundaria que ayuden a superar estas situaciones de desigualdad y ayuden a mejorar la situación para todo el alumnado.

Así, desde un marco de investigación sistémico basado en un modelo de evaluación orientado a identificar las aportaciones de la educación como medio para el desarrollo de la cohesión social, se trabaja a través de comités de expertos y grupos de trabajo con docentes (escuela, instituto y universidad) para valorar la adecuación, claridad y ausencia de sesgo sobre una propuesta de escala sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación.

Se constatan resultados adecuados y se presentan dos escalas de 20 ítems cada una –primaria y secundaria- para evaluar el VSE-Subjetivo en estudiantes. Finalmente, se plantea la necesidad en futuras

⁹ <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.102>

investigaciones de analizar y depurar a nivel métrico las escalas para garantizar su calidad.

3.3.2 Ensayo piloto de escalas para estudiantes, docentes y familias

Por otro lado, se realiza un ensayo piloto de las escalas que se presenta al realizar la quinta publicación¹⁰:

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Diseño de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en estudiantes, docentes y familias: resultados de un ensayo piloto. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 153-173.

Resultado evidente el desarrollo sistemático de estandarización para poder mejorar las propiedades métricas y su adecuación a las escalas presentadas. Para ello, se realiza un estudio piloto que evalúa el VSE-Subjetivo en tres audiencias: estudiantes, profesorado y familias.

En este caso se presentan las propiedades métricas encontradas y las diferencias entre grupos de estudiantes, docentes y familias. En general los datos muestran un buen funcionamiento en las tres escalas implementadas con niveles aceptables de fiabilidad.

Como principal conclusión se observa que las familias son las que mayor nivel de valoración presentan sobre el proceso educativo. Asimismo, aparece como llamativa la disminución gradual del valor que otorga el estudiante a la educación y los niveles inferiores que presenta el profesorado.

3.3.3 Aplicación de la escala de estudiantes a una muestra

A partir de los resultados anteriores sobre el instrumento para medir el VSE-Subjetivo, se plantea la necesidad de aplicación de la escala de estudiantes.

¹⁰ <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/download/7599/7898>

Para ello, se realiza la sexta publicación¹¹ que se titula:

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en prensa.

El estudio analiza los resultados de la aplicación de la escala con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en España. A partir de los resultados, se exponen las principales propiedades métricas del instrumento desde una metodología de Teoría Clásica del Test (TCT) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), de manera complementada, para comprobar su fiabilidad y bondad de ajuste.

Se comprueba que la escala es unidimensional y que el funcionamiento de todos los reactivos es óptimo, ajustándose adecuadamente al modelo de medida utilizado.

Finalmente, se presenta una propuesta de escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria unidimensional conformada por 20 ítems con una fiabilidad global de .73.

3.4 Evidencias de validación

Para poder asegurar adecuadamente la validación de la escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria se realiza un estudio sobre evidencias de validez. Para ello aproximamos la investigación en relación a otras variables y constructos con la realización de la séptima publicación¹²:

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Evidencias de validación sobre un instrumento para evaluar el Valor

¹¹ El sexto artículo se puede consultar en [Anexo 1](#).

¹² El séptimo artículo se puede consultar en [Anexo 1](#).

Social Subjetivo de la Educación en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, en prensa.

Para ello, se han realizado pruebas no paramétricas, clúster de k-medias y bietápico, análisis de chi-cuadrado de Pearson y Coeficiente de incertidumbre, así como técnicas de segmentación mediante árboles de decisión para analizar el comportamiento de otras posibles variables predictivas en relación a otros constructos teóricos.

Los análisis estadísticos han permitido diferenciar de manera adecuada tres niveles de cluster sobre el constructo de VSE-Subjetivo: bajo, medio y alto.

En efecto, se observan relaciones estadísticamente significativas sobre tendencias entre niveles y dimensiones analizadas. También se encuentran algunos modelos explicativos hacia una mayor probabilidad de respuesta en niveles altos del Valor Social Subjetivo de la Educación junto a diferentes variables contextuales y constructos relacionados; como es el caso del contexto familiar y los estilos educativos familiares, así como sobre factores emocionales, el sentido de pertenencia discente, la percepción del estudiante sobre el rendimiento u otros aspectos de autoconcepto personal y familiar.

En general, se concluye que el proceso de investigación debe de ser concurrente para poder asegurar adecuadamente su validez, así como para poder continuar la administración del instrumento de evaluación en otras etapas educativas e incluso junto con otras audiencias implicadas.

CAPÍTULO 4:
A MODO DE
CONCLUSIÓN

4.1 Discusión general de resultados

Es interesante observar la evolución, de manera global, sobre el proceso de investigación a partir de los resultados obtenidos.

Primeramente, después de haber analizado el concepto de VSE-Subjetivo a nivel internacional desde la principal literatura e investigación disponible, se observa una preocupación por el constructo a nivel evaluativo. Sin embargo, aunque sí que es analizado en algunas ocasiones de manera parcial en cuanto a expectativas o motivaciones, no se encuentran instrumentos de medida que lo analicen de manera global. De ahí, el planteamiento y la necesidad de diseñar y validar escalas que puedan aproximar sus dimensiones e indicadores.

A partir de la información obtenida en función de la revisión lógica internacional, se crea un banco de ítems en relación al constructo y por audiencias. Así como se identifican algunas aproximaciones en torno a las dimensiones e indicadores de evaluación planteados desde un enfoque teórico (véase artículo 1).

En un segundo momento, hablaremos del proceso de validación del constructo teórico. En este caso, en la propuesta inicial sobre dimensiones e indicadores de evaluación, a partir de los resultados de los distintos comités de expertos/as, tanto cuantitativos como cualitativos, se llevan a cabo una serie de modificaciones que dan lugar a la propuesta validada de constructo y dimensiones teóricas. Es decir, partimos de una propuesta de constructo con 4 dimensiones y 15 indicadores hasta llegar a una validación compuesta por 4 dimensiones y 13 indicadores. Tal y como se pueden ver los procesos de comités y jueces, así como los resultados obtenidos en cada uno de ellos, en los artículos 2 y 3. Algo que hay que destacar es el enriquecimiento que ha existido gracias a la participación de las diferentes personas involucradas sobre el proceso de validación del constructo, ya que, se

ha ido mejorando la definición hasta llegar a una propuesta que mejora la evaluabilidad y adecuación de la definición del constructo.

Asimismo, si hablamos del proceso de validación empírica de escalas es necesario estructurar las conclusiones en relación a sus cuatro fases fundamentales: validación de ítems, estudio piloto, estudio final y evidencias de validación.

La validación de ítems realizada a partir de comités de juicio nos permite basarnos en adecuadas valoraciones fundamentadas desde la experiencia docente. En el artículo 4 es evidente al modificación de la propuesta de escala ya que se plantea la necesidad de adaptar los ítems a cada momento etario del estudiante, para mejorar su aplicación y credibilidad de los datos.

En el segundo caso el estudio piloto permite comprobar las propiedades métricas de las escalas, para cada una de las audiencias (estudiantes, docentes y familias), y poder depurar y mejorar las formulaciones de los ítems. Es interesante cómo existen relaciones o divergencias entre sí, o incluso algunas dimensiones que puntúan bajo en todos los casos. Por ejemplo, podemos ver en el artículo 5 en los datos descriptivos por dimensión sobre cada escala, que la dimensión 4 (Obstáculos y facilitadores) destaca de manera negativa sobre el resto en el caso del estudio piloto. En este sentido, podemos establecer una relación con su implicación teórico-práctica porque la dimensión 4 ha sido mucho más compleja en su formulación que el resto de dimensiones. En este caso, encontramos implicados multitud de aspectos socio-culturales que pueden estar afectando y/o variando la visión del encuentro con los ítems implicados.

Sin duda, la dimensión de obstáculos y facilitadores en relación a la educación, se incorpora como un enfoque de capacidades que se definen en relación a las oportunidades para desarrollar un tipo de vida u otra, mediante las cuales se percibe una noción de bienestar

diferenciados (Sen, 1993; Cejudo, 2007). Por ello, dependiendo en el contexto donde planteemos los obstáculos y facilitadores a modo de formulación de ítems pueden percibirse de un modo u de otro, dependiendo siempre de la percepción que se tenga sobre las capacidades de las personas en ese momento. Algo que sin duda, sirvió para plantear una dimensión muy enriquecedora de acuerdo a las dificultades o facilitadores socio-económicos sobre la determinación sobre el Valor Social de la Educación (Jornet, Perales, y Sánchez-Delgado, 2011).

Asimismo, es precisamente donde radica la mayor dificultad sobre el proceso de estandarización, ya que se encuentran implicadas variables muy complejas y cambiantes sobre el momento socio-histórico y cultural en el que se plantee el instrumento de evaluación. Así como, incluso dependiendo del contexto, todo ello también irá variando. Algo que debemos tener en cuenta hacia la necesaria validación recurrente de constructo y consecuentemente sobre la prueba.

De ahí que, debemos destacar a modo de reflexión las dificultades encontradas sobre el proceso de estandarización marco, en este caso en relación con los obstáculos y facilitadores del Valor Social Subjetivo de la Educación. Y es que es ahí, principalmente donde reside el foco de atención del diseño y construcción de pruebas psico-métricas, en la atención sobre la validación de constructo (Jornet, 2012). Así como, en el planteamiento de las interpretaciones de validez; motivos los cuales nos ayudan a ir avanzando en la investigación y a mejorar los procesos de adecuación de la prueba (Ruiz-Primo y Li, 2016).

En general, en el estudio piloto, la escala de estudiantes y docentes se mantiene igual, ya que no eliminamos ítems para que no se afecte la validez de contenido, pero en la escala para familias sí –véase artículo 5-.

Por otro lado, en cuanto al estudio final –artículo 6-, a partir de la aplicación de la escala para estudiantes de Educación Secundaria, los datos empíricos nos muestran que hay que comprobar la dimensionalidad de la escala. Los resultados muestran que no se compone de 4 dimensiones, como estaba previsto en la formulación teórica, si no que finalmente es unidimensional, a partir del análisis empírico.

Asimismo, entre los análisis, los datos muestran que se ajustan adecuadamente al modelo de referencia, tanto desde el modelo TCT como de TRI. Ya que los resultados del estudio demuestran niveles aceptables en ambas perspectivas, por lo que se conservan todos los reactivos de la escala y no es necesario la supresión de ninguno de ellos.

Por último, en cuanto al estudio de evidencias de validación del artículo 7 encontramos resultados relevantes y pertinentes para dar respuesta a algunos de los objetivos claves planteados inicialmente en la investigación. Por un lado, en cuanto al estudio junto con variables socio-demográficas podemos aportar que el nivel de VSE-Subjetivo entre el alumnado no está influido por sus características de nivel socio-económico cultural y familiar; lo cual nos permite seguir avanzando en este ámbito en igualdad de oportunidades y equidad. Por otro lado, si observamos los predictores ante el VSE-Subjetivo, podemos comprobar que los diferentes niveles de rendimiento académico del estudiante se asocian de manera correlacional positiva a los del constructo trabajado. Así como, en relación al modelo de evaluación marco, encontramos otros constructos teóricos que también pueden ayudar a mejorar el constructo analizado, ya que existen claras relaciones asociadas como en el caso de la Justicia Social, Resiliencia, Competencia Emocional y Autoconcepto.

Todo ello, nos puede permitir seguir avanzando de manera adecuada hacia la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis del VSE-Subjetivo.

4.2 Reflexiones finales y prospectiva

A partir del relevante recorrido conceptual que realizan Valdés, Coll y Falsafi (2016), abordaremos diferentes significados en relación a la fundamentación sobre las experiencias socio-educativas transformadoras que hayan podido transitar las personas, y donde se ha podido ejercer una influencia sobre los juicios de valor en relación a la educación o experiencias clave de aprendizaje.

Si recordamos a Maslow (2008), introduce un importante concepto sobre la experiencia cumbre que debemos tratar. Ya que, cabe mencionar este énfasis porque en ese sentido se experimenta una experiencia subjetiva entre las personas que pueden desarrollarse en todos los ámbitos, en especial en el educativo. Por ejemplo, en el estudiante se establece así una conexión entre su experiencia subjetiva en relación a la educación, según los tipos de necesidades y de motivos, así como por sus expectativas a nivel de desarrollo. Es decir, las experiencias cumbre se suponen como oportunidades hacia un aprendizaje inherentemente valioso y significativo para el sujeto, algo que puede desencadenarse debido a sus experiencias socio-personales (Valdés, Coll y Falsafi, 2016).

En relación, también hay que destacar el concepto de epifanía definido por Denzin (1989). Ya que estas manifestaciones que han logrado explicarse desde la sociología, la psicología social y la antropología, comprenden el estudio de las experiencias subjetivas y los elementos contextuales como algo que puede ser significativo para los sujetos. Por ello, en relación al VSE-Subjetivo es importante relacionar estos conceptos, ya que estos momentos que marcan las vidas de las personas descritos como epifanías, pueden alterar las estructuras de

significados fundamentales en relación a la educación, o el concepto de episodio nuclear de MacAdams y colaboradores (2006).

Todo ello, son aspectos subjetivos que van construyendo la visión e importancia sobre la educación; ya sea entre el profesorado, en los estudiantes o sobre las familias. De ahí que, debamos profundizar y reflexionar estos extremos, ya que sin duda son cruciales en la vida de las personas en relación al ámbito educativo. "Desde una perspectiva socioconstructivista, toda experiencia es siempre una experiencia cultural y situada" (Valdés, Coll y Falsafi, 2016, p. 182).

Nos ha resultado de especial interés, para profundizar mejor en nuestro trabajo respecto al concepto que tratamos, repasar esta serie de conceptos, ya que incluso pueden significar caminos para aproximar evidencias de validez sobre el VSE-Subjetivo. A partir de la narrativa o estudio de las experiencias de los estudiantes o profesores, se podrían entender mejor algunos aspectos sobre determinadas dimensiones del constructo trabajado. Por ejemplo, *¿qué factores sociales piensas que han podido influir en tu visión sobre la educación?, o, ¿qué experiencias han podido desencadenar tu valor sobre la educación en el ámbito del aprendizaje?*; sin duda, constituirán elementos clave para poder realizar investigaciones futuras en esta línea.

En este sentido, ya se están evaluando de manera objetiva ciertos aspectos relacionados con los estudiantes, por ejemplo, PISA (OECD, 2008) ya ha utilizado diferentes índices para medir el interés o la importancia de las ciencias, tales como el "Índice de interés general en ciencias":

Se deriva del grado de interés de los estudiantes en el aprendizaje de los siguientes temas: *i)* temas de física; *ii)* temas de química; *iii)* la biología de las plantas; *iv)* biología humana; *v)* temas de astronomía; *vi)* temas de geología; *vii)* métodos científicos de preparación de experimentos; y *viii)* elementos necesarios para

las explicaciones científicas. Se utilizó una escala de cuatro puntos con las siguientes categorías de respuesta: «me interesa mucho», «me interesa bastante», «me interesa poco» y «no me interesa nada» (OECD, 2008, p. 351-352).

El “Índice de motivación fundamental para aprendizaje ciencias”, que comprende:

El grado de acuerdo de los estudiantes con las siguientes afirmaciones : *i)* hacer un esfuerzo en mis asignaturas de <ciencias del colegio> vale la pena porque me ayudará en el trabajo que quiero desempeñar en el futuro; *ii)* aprender las asignaturas de <ciencias del colegio> es importante para mí porque las necesito para lo que quiero estudiar más adelante; *iii)* Estudio las <ciencias del colegio> porque sé que me será útil; *iv)* estudiar las asignaturas de <ciencias del colegio> vale la pena porque mejora mis perspectivas de carrera; y *v)* En las asignaturas de <ciencias del colegio> aprenderé muchas cosas que me ayudarán a conseguir un trabajo. Se utilizó una escala de cuatro puntos con las categorías de respuestas «muy de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo» en ciencias (OECD, 2008, p. 351-352).

El “Índice de motivación para aprender ciencias orientada al futuro”, que significa:

El acuerdo de los estudiantes con las siguientes afirmaciones: *i)* me gustaría trabajar en una carrera relacionada con <ciencias en sentido amplio>; *ii)* me gustaría estudiar <ciencias en sentido amplio> al acabar <la enseñanza secundaria>; *iii)* me gustaría dedicar mi vida a un trabajo avanzado de <ciencias en sentido amplio>; y *iv)* me gustaría trabajar de adulto en proyectos de <ciencias en sentido amplio>. Se utilizó una escala de cuatro puntos con las categorías de respuestas «muy de acuerdo», «de

acuerdo», «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo». Todos los elementos se invirtieron para su clasificación en la escala de forma que los valores positivos de este nuevo índice de PISA 2006 indican niveles más altos de motivación para utilizarlas ciencias en el futuro (OECD, 2008, p. 351-352).

El “Índice del valor general de las ciencias”, que comprende:

De lo que los alumnos pensaban de las siguientes afirmaciones: *i)* los avances en <ciencias y tecnología en sentido amplio> normalmente mejoran las condiciones de vida de la gente; *ii)* las <ciencias en sentido amplio> son importantes para ayudarnos a comprender el mundo natural; *iii)* los avances en <ciencias y tecnología en sentido amplio> normalmente ayudan a mejorar la economía; *iv)* las <ciencias en sentido amplio> son valiosas para la sociedad; y *v)* los avances en <ciencias y tecnología en sentido amplio> suelen traer consigo beneficios sociales. Se utilizó una escala de cuatro puntos con las categorías de respuestas «muy de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo». Los elementos se invirtieron para su clasificación en la escala y los valores positivos de este nuevo índice de PISA 2006 indican una percepción positiva de los estudiantes del valor general de las ciencias (OECD, 2008, p. 351-352).

El “Índice del valor personal de las ciencias”, que significa:

El grado de acuerdo de los estudiantes con las siguientes afirmaciones: *i)* algunos conceptos de <ciencias en sentido amplio> me ayudan a entender cómo me relaciono con otras personas; *ii)* utilizaré las <ciencias en sentido amplio> de muchas formas cuando sea adulto; *iii)* las <ciencias en sentido amplio> son muy importantes para mí; *iv)* creo que las <ciencias en sentido amplio> me ayudan a entender las cosas que me rodean; *v)* cuando deje el colegio tendré muchas oportunidades de utilizar

las <ciencias en sentido amplio>; y vi) algunos conceptos de <ciencias en sentido amplio> me ayudan a entender cómo me relaciono con otras personas. Se utilizó una escala de cuatro puntos con las categorías de respuestas «muy de acuerdo», «de acuerdo», «en desacuerdo» y «muy en desacuerdo». Los elementos se invirtieron para su clasificación en la escala y los valores positivos de este nuevo índice de PISA 2006 indican percepciones positivas de los estudiantes sobre el valor personal de ciencias.

Al relacionar este índice con el rendimiento del alumno se observa que, en todos los países participantes, un fuerte valor general de las ciencias se asocia con un mejor rendimiento en ciencias: como término medio, un incremento de una unidad en el índice del valor general de las ciencias se asocia con un incremento de 28 puntos en ciencias. Esta asociación es más fuerte en Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Países Bajos, Islandia, Finlandia, Suecia, Irlanda y Noruega, así como en el país asociado Estonia (un incremento de más de 30 puntos) (OECD, 2008, p. 134).

Por otro lado, PISA (OECD, 2004) también utilizó diferentes índices para medir el interés o la importancia en matemáticas, tales como el “Índice de interés y disfrute por las matemáticas”:

Students were asked about their interest in mathematics as a subject as well as their enjoyment of learning mathematics. Interest in and enjoyment of a subject is a relatively stable orientation that affects the intensity and continuity of engagement in learning situations, the selection of strategies and the depth of understanding (OECD, 2004, p. 115).

Así como el “Índice de motivación instrumental en matemáticas”, que comprende:

Students were asked to what extent they are encouraged to learn by external rewards such as good job prospects. Longitudinal studies (e.g., Wigfield *et al.*, 1998) show that such motivation influences both study choices and performance (OECD, 2004, p. 115).

Además, del “Índice de actitudes hacia la escuela”, que significa:

Students were asked to think about what they had learned at school in relation to how the school had prepared them for adult life, given them confidence to make decisions, taught them things that could be useful in their job or been a waste of time (OECD, 2004, p. 115).

Por todo ello, pensamos que sería relevante realizar estudios futuros de acuerdo a estos índices de medición y la propia escala de evaluación presentada en este trabajo. Para ello, ofrecemos a continuación, las preguntas que se han utilizado en el proyecto PISA por la OECD en los años 2004 para matemáticas y en 2008 para ciencias. De este modo, a partir de los ítems, se podrían replicar estudios en comparación para poder descubrir otros aspectos a seguir explorando.

Figura 8. Índices en PISA en Ciencias

ÍNDICES PISA EN CIENCIAS	
ÍNDICE	ÍTEMS
Índice de interés general en ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Biología humana • Temas de astronomía • Temas de química • Temas de física • La biología de las plantas • Cómo diseñan los científicos sus experimentos • Temas de geología • Requisitos de las explicaciones científicas <p>(Me interesa mucho, me interesa bastante, me interesa poco y no me interesa nada).</p>
Índice de motivación fundamental para aprender ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio ciencias en el colegio porque sé que son útiles para mí. • Esforzarme en las asignaturas de ciencias del colegio merece la pena porque me ayudará en el trabajo que quiero hacer más adelante. • Estudiar las asignaturas de ciencias del colegio merece la pena para mí porque lo que aprendo mejorará mis perspectivas profesionales. • Aprenderé muchas cosas en las asignaturas de ciencias del colegio que me ayudarán a conseguir un trabajo. • Lo que aprenda en las asignaturas de ciencias del colegio es importante para mí porque lo necesito para lo que quiero estudiar más adelante. <p>(Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).</p>
Índice de motivación para aprender ciencias orientada al futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustaría trabajar en una profesión relacionada con las ciencias. • Me gustaría estudiar ciencias después de los estudios de secundaria. • Me gustaría trabajar de adulto en proyectos de ciencias. • Me gustaría dedicar mi vida a las ciencias avanzadas. <p>(Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).</p>
Índice del valor general de las ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Las ciencias son importantes para comprender el mundo natural. • Los avances en las ciencias y las tecnologías normalmente mejoran las condiciones de vida de la gente. • La ciencia es valiosa para la sociedad. • Los avances en las ciencias y las tecnologías normalmente ayudan a mejorar la economía. • Los avances en las ciencias y las tecnologías normalmente aportan beneficios sociales. <p>(Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).</p>
Índice del valor personal de las ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Considero que las ciencias me ayudan a comprender lo que me rodea. • Utilizaré las ciencias de muchas maneras cuando sea mayor. • Algunos conceptos de las ciencias me ayudan a ver cómo me relaciono con los demás. • Cuando termine el colegio tendré muchas oportunidades de utilizar las ciencias. • Las ciencias son muy relevantes para mí. <p>(Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).</p>
Índice de disfrute de las ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Disfruto adquiriendo nuevos conocimientos de ciencias. • Generalmente me divierto cuando aprendo temas de ciencias. • Me interesa aprender ciencias. • Me gusta leer sobre ciencias. • Me siento a gusto haciendo problemas de ciencias. <p>(Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).</p>

Fuente: OECD (2008).

Figura 9. Índices en PISA en Matemáticas

ÍNDICES PISA EN MATEMÁTICAS	
ÍNDICE	INDICADORES
Índice de interés y disfrute de matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Me gusta leer sobre matemáticas. • Yo tengo ganas de mis clases de matemáticas. • Yo hago las matemáticas porque lo disfruto. • Estoy interesado en las cosas que aprendo en matemáticas (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).
Índice de motivación instrumental en matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo un esfuerzo en matemáticas vale porque me va a ayudar en el trabajo que quiero hacer después. • Aprendizaje de las matemáticas es importante porque me va a ayudar con los temas que quiero seguir estudiando en la escuela. • Las matemáticas son un tema importante para mí, porque lo necesito para lo que quiero estudiar más adelante. • Voy a aprender muchas cosas en matemáticas que me ayudará a conseguir un trabajo. (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).
Índice de actitudes hacia la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela ha hecho poco para prepararme para la vida adulta. • La escuela ha sido una pérdida de tiempo. • La escuela me ayudó a dar confianza en la toma de decisiones. • La escuela me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo. (Muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo).

Fuente: OECD (2004).

Para concluir, resulta interesante discutir el VSE-Subjetivo desde los términos de la construcción social del valor a través de la experiencia del estudiantado. Es decir, a partir de la percepción que tiene el alumnado sobre la propia realidad socio-educativa, se van emitiendo y construyendo, en relación a su componente evaluativo, una serie de juicios de valor (Mercado y Hernández, 2010). En este orden de cosas, estaríamos hablando de la visión sobre la importancia de la educación desde la perspectiva del discente, en relación constante con los diversos agentes de su sociedad (aparte de la comunidad educativa);

algo que sin duda merece nuestra especial atención ya que se relaciona con el constructo teórico trabajado anteriormente.

Así, han ido apareciendo diferentes enfoques que intentan aproximar esta realidad en función de los datos obtenidos y en relación a otras variables estudiadas. Por ejemplo, resulta relevante destacar la teoría de la expectativa del valor (*expectancy-value-theory*) desarrollada por Eccles y colaboradores (1983) sobre los determinantes de la motivación y las percepciones que tienen los estudiantes, así como sus expectativas de éxito. En este caso, un aspecto muy importante es la dimensión que plantean sobre el valor de la tarea escolar. Ésta la desglosan entre valor intrínseco, valor de utilidad personal y valor de utilidad social. Algo que sin duda, se puede relacionar también con el VSE-Subjetivo en el alumnado.

Sobre estos supuestos nacen otros modelos teóricos sobre la medición de factores que influyen en la decisión de ser docente, como el propuesto por Watt y Richardson (2007). Asimismo, en esta línea se adaptan y validan instrumentos de evaluación para conocer los factores que influyen en la elección de los estudios de educación, como el *FIT-Choice* en su versión española de Gratacós y López-Juerado (2016). Algo que notablemente, nos permite seguir avanzando y enriqueciendo la investigación, así como planteando nuevas líneas de indagación o posibles perspectivas de estudio.

En general, el VSE-Subjetivo inmerso en el modelo de evaluación para la Cohesión Social desde la Educación (Jornet, 2012), se relaciona directamente con el impacto que el proceso educativo puede llegar a tener sobre una sociedad en cuestión (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2015). Por tanto, desde este vector, podemos encontrar indicadores que nos permitan a nivel objetivo conocer los posibles orígenes de esa influencia sobre la visión de la educación a nivel subjetivo, ya que puede que las consecuencias de los niveles en estos

indicadores complejos puedan estar condicionando la importancia que se le da a la educación en una sociedad, evidentemente dependiendo de cada contexto.

Por ello, trabajar en la transferencia de conocimientos del sector académico a los de la industria y los servicios es un reto fundamental, ya que independientemente de que un país pueda tener notorios incrementos en la producción científica, la generación de conocimiento difícilmente impactará en el crecimiento económico si no se logra ese vínculo entre productividad, innovación y mejoramiento de la calidad de vida de las personas (BID, 2012) (citado en UABC, 2014, pp. 15-16).

Por ejemplo, si realizamos una traslación al ámbito económico de estos términos y los repensamos desde el ámbito educativo, como ámbitos sistémicos en relación, puede que se presenten aspectos importantes en relación a la influencia que ejercen o no las diferencias que se puedan estar creando en cuanto al VSE-Subjetivo. Es decir, la influencia social de los indicadores de estructura económica, por ejemplo, que definen diferencias entre países o regiones son aquellos que miden los cambios en la estructura de la producción, los cambios en la estructura del empleo y los cambios en la estructura de la inversión. Así como, reflejan la evolución sectorial y el mayor o menor dinamismo que pueda tener una economía (European Commission, 2015). Éstos, a su vez, podrían estar construyendo una visión de lo que es valioso a nivel laboral, social y sin duda, lo que es importante hacer o estudiar en relación al ámbito educativo, en términos socio-profesionales o académicos.

Otro aspecto a señalar, que se podría contrastar también en futuras investigaciones junto con otras variables de rendimiento académico, sería la descomposición de diferentes indicadores socio-económicos en relación al mercado laboral, posibilitando así la relación entre aspectos

objetivos y subjetivos en los dos ámbitos –económico y educativo-. Por ello, resultaría pertinente poder estudiar por zonas y resultados escolares el PIB (nacional o regional) por ramas de actividad (tanto Valor Añadido Bruto de la producción, como número de ocupados), el destino de la inversión hacia "actividades innovadoras vs tradicionales", la partida de "Formación Bruta en Capital Fijo" (inversión por ejemplo a proyectos de I+D+i), o incluso cifras de productividad del trabajo (coste laboral unitario de la mano de obra, número de horas trabajadas, etc.) (INE, 2016). Ya que, todos estos aspectos podrían estar influenciando, a su vez, lo que se considera valioso a nivel educativo dependiendo del sector y/o país.

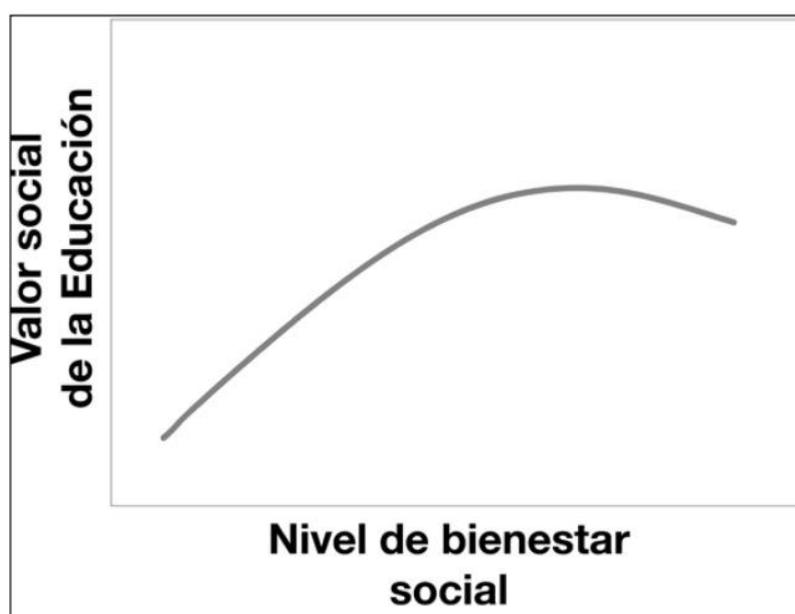
Por todo ello, el VSE-Subjetivo podría significar una herramienta de cambio educativo que permitiera mejorar aquellas situaciones injustas, que se presentan de manera subjetiva, y que se han ido constatando de manera objetiva. En este caso, hay que señalar la estigmatización consolidada, que ya desde el informe de Coleman y colaboradores (1966), se realiza entre el nivel socio-económico y cultural de las familias y el rendimiento escolar esperado en función de estos factores contextuales (Carabaña, 2016). Algo que potencia a seguir la investigación de manera que se vayan encontrando elementos que interpreten la varianza no explicada, por ejemplo en relación a la evaluación de sistemas educativos. Ya que las expectativas de logro del estudiante sobre el nivel de este índice familiar ya no es tan directo y va perdiendo consistencia desde hace años (OECD, 2010). E incluso habría que seguir investigando y realizando estudios diferenciales sobre los indicadores de evaluación con los que se trabaja para medir estos índices, de tanta repercusión social y educativa (González-Such, Sancho-Álvarez y Sánchez-Delgado, 2016).

En general, se podrían estar vislumbrando nuevos factores que estén en relación a los resultados escolares de manera subjetiva, en consonancia con el Valor Social de la Educación, algo que sin duda

como educadores debemos apresar, estudiar y compartir, para poder mejorar la vida de todas las personas de manera equitativa y justa. Todo ello, a partir de las evidencias empíricas de investigación.

Si pudiéramos medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (valor social de la educación), y lo relacionáramos con indicadores de bienestar social bien medidos se daría una relación curvilínea, prácticamente en U invertida –ver gráfico 1-. Es, por desgracia, una relación similar a la que se produce –y está ampliamente constatada por los especialistas en economía- en la relación entre oferta de productos y satisfacción del cliente. El problema es que esta relación entre valor social de la educación y bienestar social, afecta de tal manera a los resultados educativos que se replicaría la tendencia en la relación entre valor social y rendimiento o entre bienestar social y rendimiento. Se generalizaría en sus aspectos más negativos (Jornet, 2012, p. 355).

Figura 10. Relación del VSE-Subjetivo con el Nivel de Bienestar Social



Fuente: Citado como gráfico 1 en Jornet, 2012, p. 355.

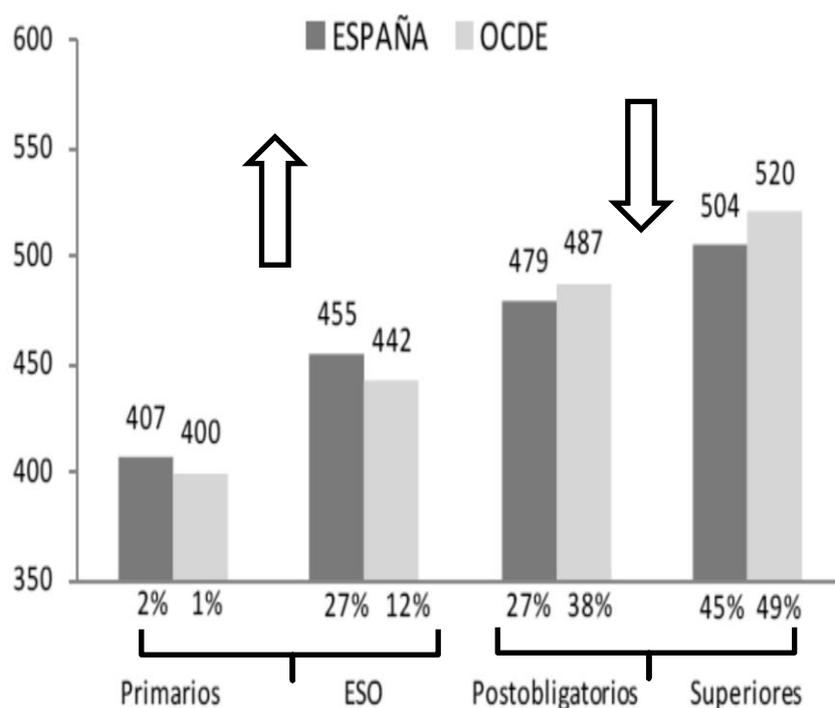
Por tanto:

Se podría pensar que existe un punto de inflexión en la relación NSEC-Rendimiento, de forma que en determinadas condiciones de bienestar, las personas (alumnado y/o sus familias) no mantienen la implicación esperada en la educación. En este sentido, se observa que la relación entre NSEC¹³ y resultados de logro no es perfectamente lineal. Hay una tendencia a disminuir el logro en algunas sociedades o grupos en los que el bienestar es alto, en los que se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su NSEC. Quizás ello dependa del VSE-Subjetivo (Jornet, 2012, p. 68).

En relación, encontramos algunas evidencias de validación. Por ejemplo, en el Informe Español de PISA de 2009, donde puede apreciarse una relación interesante que, aunque no es estadísticamente significativa, apunta en la dirección comentada –ver figuras 11 y 12-. Como puede observarse, los niveles medios de desempeño del alumnado español pertenecientes a familias con menores niveles de estudios y peores niveles de cualificación laboral del trabajo de los padres, obtienen mejores resultados que sus homólogos de los países de la OCDE. En nuestro país, los colectivos más desfavorecidos obtienen un mayor valor agregado por la educación que los hijos de familias más acomodadas. Hecho contrario a lo observado en países de la OCDE. Téngase en cuenta que el Informe PISA de 2009 se basa en datos recogidos en 2008, cuando la crisis aún era incipiente y la confianza en el bienestar y bonanza económica en España aún parecía un hecho que perviviría en el tiempo.

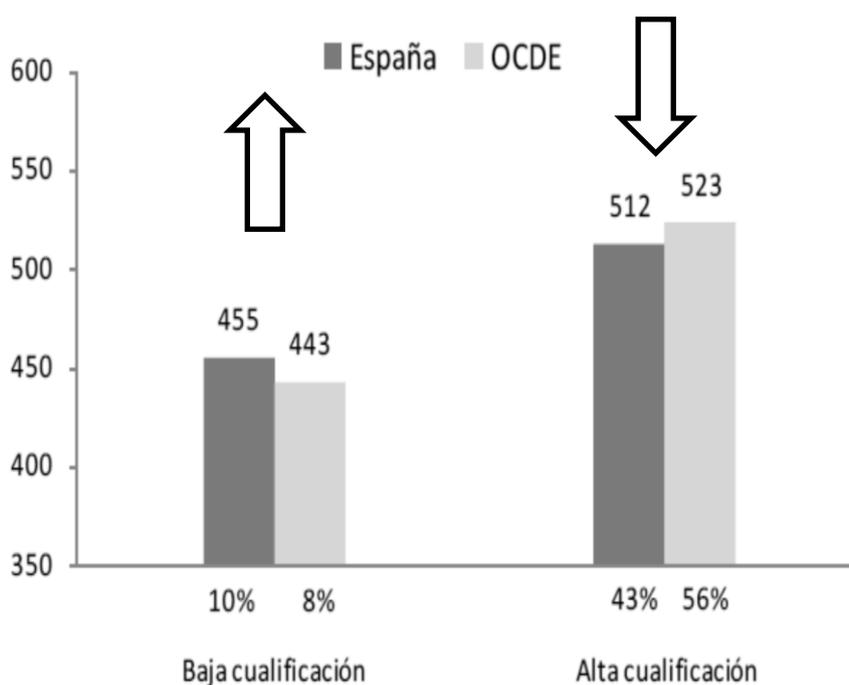
¹³ Nivel socio-económico y cultural de las familias.

Figura 11. Puntuación media del alumnado PISA 2009 según ESEC



Fuente: Instituto de Evaluación (OECD, 2009).

Figura 12. Puntuación media del alumnado PISA 2009 según ocupación padres



Fuente: Instituto de Evaluación (OECD, 2009).

Asimismo, en nuestro estudio se han identificado de manera empírica también elementos que apuntan en esta misma dirección y que ayudan, sin duda, a continuar con el proceso y alientan el camino y futuras líneas de trabajo:

- ✓ La percepción del VSE-Subjetivo se construye de manera evolutiva en el alumnado y es reflejo de la concepción social que se tenga del rol de la educación en el conjunto de la sociedad.
- ✓ Los niveles de VSE-Subjetivo entre el alumnado están a la base de su implicación (esfuerzo, motivación...) en la educación.
- ✓ Como consecuencia de lo anterior, los niveles de VSE-Subjetivo entre el alumnado se encuentran asociados a los diferentes niveles de rendimiento académico.
- ✓ Los niveles de VSE-Subjetivo no están condicionados por el nivel socio-económico cultural y familiar del alumnado.
- ✓ Existen relaciones significativas entre el VSE-Subjetivo y otros constructos tales como el de Justicia Social, Resiliencia, Autoconcepto, Competencia emocional y Estilos Educativos Familiares.

Así como también resultan esenciales una serie de orientaciones que deben de ir adecuándose para continuar el proceso recurrente de diseño y validación de la escala presentada y para ampliar el estudio con otros colectivos y ámbitos de trabajo:

- ✓ Para la continuación de las diferentes líneas mencionadas apostamos por aproximaciones basadas en la complementariedad metodológica cuantitativa/cualitativa.
- ✓ Para las aproximaciones macro-analíticas, es necesario orientar estudios basados en indicadores con una perspectiva sistémica, implicando junto a los indicadores educativos y del VSE-Subjetivo, otros descriptivos de la estructura económica y cultural de la región en que se realice el estudio.

- ✓ Para aproximaciones meso-analíticas, sería conveniente basarse en estudios de casos, analizando mediante procesos mixtos los elementos organizacionales de escuelas en el conjunto del modelo de evaluación orientado por el concepto de Cohesión Social y analizar las percepciones de los diferentes actores en cuanto al VSE-Subjetivo y sus relaciones con otros componentes del modelo.
- ✓ Para aproximaciones micro-analíticas, con enfoques similares al mencionado anteriormente, aproximarse mediante estudios de casos a aproximaciones diferenciales con aulas y alumnado de colectivos vulnerables y favorecidos.

En síntesis, creemos que la línea de trabajo no ha hecho más que comenzar y entendemos que los caminos de investigación marcados, con todo, no agotan las posibilidades de estudio posibles, por lo que quedamos a disposición de otros investigadores y grupos de trabajo para colaborar en el desarrollo de las líneas mencionadas.

*No te asustes si algún día me ves retroceder,
será porque estoy tomando impulso.*

Xhelazz (Mario Celimendiz Rodellar)

REFERENCIAS

- Aristizábal, A. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *REIFOP*, 13 (3), 123-131.
- Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E. y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3º de primaria en México (1ª ed.)*. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(3), 341-54.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista RASE*, 9(1), 9-21.
- Cejudo, R. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9-22. DOI:10.3989/ris.2007.i47.50
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- De la Orden, A. (2007). *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores*. Ciudad de México: INEE.
- Dellinger, A. y Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14, 309-332.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.102>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. y Meece, J.L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

- European Commission. (2015). *EU structural change*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Fhiser, W. P. y Jackson, A. (2011). *Integrating qualitative and quantitative research approaches via the phenomenological method*. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(1), 85-99. DOI: 10.5172/mra.2011.5.1.89
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (2016). Background questionnaires of PISA: a study of the assessment indicators. *RELIEVE*, 22(1), M7. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>
- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 372(Abril-Junio), 87-110. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316
- Husman, J., y Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2016). *España en cifras 2016*. Madrid: INE.
- Jornet, J. M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED)*. Valencia, España.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf
- Jornet, J. M., García-Bellido, R. y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123.
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Metodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.

- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2015). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.
- Jornet, J.M. (1989). *Proyecto docente para el acceso a Profesores Titulares de Universidad. Perfil: Medición y Evaluación Educativas*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J.M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 16, 103-123.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 141-163.
- Jornet, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015). 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.
- Martínez, V. y París, S. (2006). *Amartya K. Sen y la globalización*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- McAdams, D., Ruthellen J. y Amia L. (eds.) (2006). *Identity and Story. Creating self in narrative*. Washington DC: American Psychological Association.
- Mercado, A. y Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
- Messick, S. (1989). Validity. En R.L. Linn (Ed.). *Educational Measurement (3th. Ed.)*. New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.
- Miller, R. B., DeBacker, T. K. y Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The link to task valuing. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 250-260.
- Moss, P. A. (1995). Themes and variations in validity theory. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(2), 5-13.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon.

- Nussbaum, M.C. (2006) Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7, 385-395.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. Paris: OCDE.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: FCE.
- Revuelta, L. y Axpe, I. (2013). La relación entre el apoyo específico de padres y madres, la motivación y la conducta físico-deportiva adolescente. Ponencia presentada en el XII CONGRESO AEISAD. *Responsabilidad Social*. Madrid, España.
- 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)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Ruiz-Primo, M. A. y Li, M. (2016). Items contextualizados de ciencias en PISA: La conexión entre las demandas cognitivas y las características de contexto de los items. *RELIEVE*, 22(1), art. M11. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8280>
- Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 74-89.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y Perales, M. J. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 197-207. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>

- Sancho-Álvarez, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Design of Scales to Assess the subjective social value of education for students in primary and secondary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237C, 523-530. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.102>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica: evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, en prensa.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en prensa.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Evidencias de validación sobre un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, en prensa.
- Sen, A. (1993). *Capability and Well-Being*. En M. Nussbaum y A. Sen (eds.). *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 153, 168-184.
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(1), 1-8.
- Walker, M.C. (2003). Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51, 168-187.
- Watt, H.M.G. y Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FITchoice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. y Kean, P.D. Development of achievement motivation. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg. (2006). *Handbook of child psychology, 6th edition, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (pp. 933–1002). New York: Wiley.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.

ANEXO 1
COMPENDIO DE
PUBLICACIONES

A1.1 Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y Perales, M. J. (2014). Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 197-207. Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3125/3323>



ISSN: 1989-0397

**Revista
Iberoamericana
de Evaluación Educativa**

2014 - Volumen 7, número 2

rinace.net/riee/
revistas.uam/riee



Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares

Subjective social value education: teaching and school results

Carlos Sancho Álvarez, Jesús M. Jornet Meliá* y María J. Perales Montolío

Universitat de València

La educación posee un valor social evidente que puede presentarse a través de diferentes indicadores de evaluación. La percepción que la sociedad pueda construirse acerca de ese Valor Social de la Educación (VSE), además de la que tenga la comunidad educativa en sí misma (alumnado, profesorado y familias), se aproxima a la idea de constructo de Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo). En este sentido, se ha realizado una revisión a nivel internacional de diferentes cuestionarios de contexto, en la cual se han identificado 45 pruebas (referidas a PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) en las cuales se han identificado 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado. Como resultado, se reseñan ejemplos de ítems vinculados a la definición del VSE-Subjetivo y, advertimos sus diferentes dimensiones de constructo y sus posibles indicadores de evaluación. Asimismo, vinculamos cada dimensión con investigaciones que han demostrado sus consecuencias educativas e implicaciones con los resultados académicos, permitiéndonos de esta manera, dirigir los análisis e instrumentos de medida en esta línea de validación. En definitiva, constatamos que existe información alrededor de este concepto, pero encontramos que no es analizado de forma integral con relación a los resultados escolares, para lo que se proponen evidencias de forma específica.

Palabras clave: Valor social de la educación, Valor social subjetivo de la educación, Cuestionario de contexto, Indicadores, Evaluación, Docencia, Resultados escolares.

Education has clearly a social value that may be presented through different evaluation indicators. The perception that society can set up on the Social Value of Education (SVE), in addition to having the educational community itself (students, teachers and families), approximates to the idea of construct Subjective Social Value Education (SVE-Subjective). In this sense, we have reviewed various international context questionnaires, which have been identified 45 trials (referred to PIRLS, PISA, EXCALE, SERCE, TIMSS, ICCS, TALIS, etc.) in which there have been identified 111 related reagents worked directly with the construct. As a result, examples of items linked to the definition of the VSE-Subjective are outlined, we also warned different construct dimensions and their possible evaluation indicators. Furthermore, we link each dimension with research procedures that has demonstrated its educational consequences and implications with academic results, thus allowing, directing analysis and measuring instruments in this validation line. In short, we confirm that there is information about this concept, but we found that it is not comprehensively analyzed in relation to school results, for which specific evidences are proposed.

Key words: Social value of education, Subjective social value education, Context questionnaires, Indicators, Evaluation, Teaching, School results.

*Contacto: jornet@uv.es

1. Introducción¹

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996:7).

El valor social de la Educación (VSE) ha sido mencionado con frecuencia como concepto (Casanova, 2011; García, 2012; Herrera, 2009; Soriano, 2011). En Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) se hace una propuesta de definición de constructo como base para abordar su evaluación.

En este sentido, se ha mencionado que la práctica educativa es la responsable de una serie de relaciones positivas hacia las personas. Es decir, se considera que la educación enriquece tanto por sí misma como por los factores asociados a ella y a las relaciones que se establecen a través de la misma.

La educación posee un valor social evidente que puede presentarse a través de diferentes indicadores (Delors, 1996; Glewwe y Kremer, 2006), y que puede ser analizado a nivel objetivo (como expresión de lo que la sociedad invierte en la Educación y los resultados que tiene para el desarrollo personal y social), siendo reflejo de la política educativa que se considere al respecto y de las consecuencias que ésta conlleva.

En este orden de cosas, el VSE como constructo teórico, además de su faceta objetiva, puede ser analizado desde una perspectiva subjetiva. Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) lo denominan Valor Social Subjetivo de la Educación, y señalan que puede evaluarse a partir de la percepción que la sociedad en general, y la comunidad educativa en particular (alumnado, profesorado y familias) pueden construirse acerca de ese valor. El VSE-Subjetivo condiciona indudablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) la aproximación conceptual del VSE se refiere:

...“a la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (p. 53).

Y, en su perspectiva subjetiva, el *VSE-Subjetivo* hace referencia a (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011):

...“percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p. 67).

Si bien la relación entre los antecedentes de los estudiantes y el rendimiento escolar es evidente en diversos países, esta relación pierde consistencia a través de los sistemas escolares. Es por ello que, aunque se haya demostrado a través de diversos informes internacionales una fuerte asociación entre el estatus socioeconómico y el rendimiento escolar de forma positiva, gran parte del alumnado en desventaja en algunos casos, ha llegado a superar las predicciones en esta línea (Jornet, 2012; OCDE, 2011, 2012).

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

Por ello, en general, no se debe asumir que una persona de entorno desfavorecido no sea capaz de grandes logros, aunque sin duda parte de un contexto en el que hay más obstáculos que facilitadores para que obtenga buenos resultados. Asimismo, en el otro extremo, existe una tendencia donde el logro educativo disminuye en algunos casos donde el bienestar es alto, en los cuales se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su nivel socio-económico y cultural (Jornet, 2010). En definitiva, todo ello podrían estar influenciado por el Valor Social Subjetivo de la Educación (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011).

2. Objetivos

El *objetivo principal* de este estudio es aportar las bases documentales que permitan establecer un marco de referencia en la investigación antecedente como sustento para el desarrollo de instrumentos de evaluación del VSE-Subjetivo.

Como *objetivos implicados* tenemos:

1. Identificación de conceptos implicados la definición de VSE-Subjetivo en cuestionarios de contexto de estudios sobre sistemas educativos, y
2. Revisión de investigación antecedente acerca de las relaciones que hayan podido observarse entre conceptos implicados en el VSE-Subjetivo y los resultados escolares.

3. Metodología

El estudio que presentamos se enmarca dentro de los procesos de revisión y elaboración de instrumentos psicométricos, partiendo de una propuesta metodológica inmersa en la medición educativa. Las características que han guiado nuestra investigación, han sido las propuestas por Jornet y Suárez (1989) para la construcción de un test normativo. Se orienta a la primera fase de esta propuesta de diseño de instrumentos: bases documentales y revisión de investigación antecedente.

4. Resultados

Este apartado hace referencia al desarrollo de la revisión lógica a partir de la documentación encontrada y seleccionada para nuestro proceso de investigación sobre el constructo VSS. Se consultaron distintas bases de datos², atendiendo a los estudios que se centraban en la relevancia del mismo y a un rango temporal a partir del año 2001.

Un elemento clave para este análisis es la identificación de palabras clave que pudieran orientar la documentación. Valor Social Subjetivo de la Educación no resulta un término usual, por lo que basamos nuestro análisis en los diversos conceptos implicados y que

² Para tal efecto, se revisaron las fuentes bibliográficas relacionadas con la Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN: CRUE; la Red de bases de datos de información educativa REDINED: Ministerio de Educación y Ciencia; the Education Resources Information Center ERIC: Departament of Education United States of America; Red de Bibliotecas y Archivos del CSIC: Ministerio de Economía y Competitividad; los Sumarios ISOC de Ciencias Sociales y Humanidades: CSIC; las bases de datos de Google Scholar, Google Books, Dialnet (Universidad de Salamanca) y Trobes (Universitat de València), y las bases de datos de la Agencia Española del ISBN: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

estaban presentes en las dimensiones de la definición de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011):

- ✓ *Dimensión 1. Expectativas y metas educativas:* aspiraciones y metas educativas, expectativas de logro y valor social.
- ✓ *Dimensión 2. Justicia social y educación:* percepción de consecuencias del esfuerzo ante las demandas educativas, *experiencia* como educando/educador, modos de *acceso al éxito* social y bienestar personal y social.
- ✓ *Dimensión 3. Valor diferencial de la educación:* importancia de la educación para la vida (personal, laboral, social).
- ✓ *Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores:* factores asociados al logro.

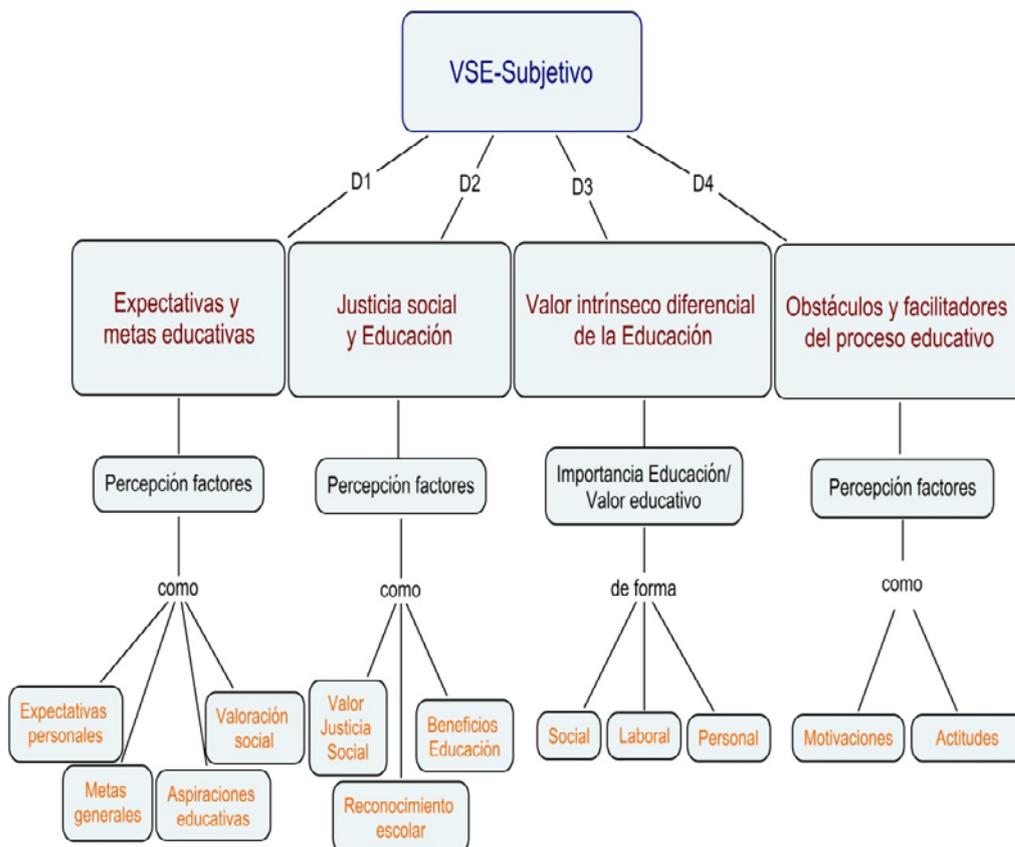


Figura 1. Dimensiones del VSE-Subjetivo y sus redes conceptuales
Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011:73).

El análisis se orientó tanto hacia informaciones que pudieran ofrecer bases de estudio sobre el rol de este constructo (considerado total o parcialmente), en el alumnado, familias y profesorado.

A partir de esta revisión (realizada a nivel nacional –España- e internacional), de un total de 45 cuestionarios de contexto, se han identificado 111 reactivos relacionados directamente con el constructo trabajado (ver tabla 1).

Asimismo, en cuanto al constructo teórico que se propone, se advierten una serie de dimensiones e indicadores hacia su evaluación. En este sentido, como resultado de la revisión realizada, en la tabla 2 se reseñan ejemplos de reactivos vinculados a diversos conceptos implicados en la definición del VSE-Subjetivo.

Tabla 1. Resultados revisión internacional cuestionarios de contexto

INSTRUMENTO	N° ÍTEMS ENCONTRADOS PARA...			
	Alumnado	Profesorado	Familias	TOTAL
SIMCE. Gobierno de Chile (2001; 2009).	5	6	2	13
PIRLS. IEA (2001; 2006).	2	2	-	4
PISA México. INEE (2003; 2006; 2009).	8	3	-	11
Prueba nacional Excale. INEE (2005).	5	-	-	5
PISA Chile. Gobierno de Chile (2006; 2009).	1	2	1	4
PISA España. Instituto de Evaluación (2006; 2009).	3	2	-	5
SERCE México. INEE (2006).		3	-	3
Evaluación Diagnóstico (ESPAÑA). Instituto de Evaluación (2006; 2009; 2010; 2011).	13	-	5	18
TIMSS. IEA (2007).	6	-	-	6
AVACO. Jornet et al. (2009).	22	11	1	34
ICCS Chile. IEA (2009).	3	2	-	5
TALIS 2009. IEA (2009).	-	1	-	1
PISA Colombia. ICFES (2009).	1	1	-	2
Total	69	33	9	111

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Dimensiones e indicadores propuestos para el VSE-Subjetivo y ejemplos de ítems

DIMENSIÓN	INDICADOR	EJEMPLO DE ÍTEM
DIMENSIÓN 1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	1.1 Nivel de aspiraciones educativas.	¿Cómo de lejos esperas llegar en los estudios? Rodee con una forma ovalada. Algunos cursos de secundaria Terminar la escuela secundaria Algún tipo de educación vocacional / técnica después de la secundaria
		Un colegio de la comunidad, la universidad, o estudios universitarios Acabar el colegio de la comunidad, el colegio o la universidad No lo sé...
¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado, las familias y el profesorado en educación?		Ítem 7. TIMSS 2007 Cuestionario alumnado 8º Grado. IEA.
¿Cuáles son las expectativas del profesorado y las familias respecto del alumnado?		¿Qué tipo de metas educativas se plantean? Marque todas las alternativas que correspondan. Se definen niveles de conocimientos que los alumnos deben lograr en cada curso. Se determinan promedios de rendimiento a lograr en las asignaturas.
Conceptos clave que se proponen: expectativas, metas educativas y valor social.	1.2. Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	Se determinan puntajes a los lograr en la prueba SIMCE. Se determinan puntajes a lograr en la Prueba de Actitud Académica. Se plantean porcentajes a lograr de deserción. Se plantean porcentajes a lograr de repitencia. Otro, Indique cual:
		Ítem 17. SIMCE 2011 Cuestionario para directores 2º Medio. Gobierno de Chile.

1.3. Niveles a los que se aspira llegar.	¿Hasta qué nivel piensas seguir estudiando? Estudios obligatorios Bachillerato Formación profesional Carrera universitaria No lo sé
<hr/> Ítem 3. AVACO 2009 cuestionario alumnado 4º ESO. Jornet et al.	
1.4. Expectativas del profesorado y de las familias sobre el alumnado.	¿Expresa expectativas positivas de los estudiantes?: Nunca Algunas veces Casi siempre Siempre
<hr/> Ítem 5. PISA 2009 Colombia. Cuestionario alumnado. ICFES.	
<p align="center">DIMENSIÓN 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN.</p>	¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (Marca una sola opción en cada renglón) Escala de respuesta: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo.
¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	2.1. Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.
¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	Esforzarme en mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque esto me ayudará en el trabajo que quiero hacer en el futuro. Lo que aprendo en mis materias de Ciencias Naturales es importante para mí porque lo necesito para lo que estudiaré en el futuro. Estudio Ciencias Naturales porque sé que me son útiles. Estudiar mis materias de Ciencias Naturales vale la pena porque lo que aprendo mejorará mis perspectivas profesionales. Aprenderé muchas cosas en las materias de Ciencias Naturales que me ayudarán a encontrar trabajo.
Conceptos clave que se proponen: justicia del reconocimiento y beneficios de la educación.	2.2. Percepción de su propia experiencia como educando.
2.3. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	Ítem 35. PISA 2006 México. Cuestionario alumnado. INEE. ¿Qué piensa usted acerca de la lectura? Diga el nivel de acuerdo de cada una de estas declaraciones. Rodee un círculo para cada línea. Escala de respuesta: Bastante de acuerdo, Un poco de acuerdo, Un poco en desacuerdo, Bastante en desacuerdo. Yo sólo leo si tengo que hacerlo Me gusta hablar de libros con otras personas Yo sería feliz si alguien me regalara un libro Creo que leer es aburrido Tengo que leer bien para mi futuro Me gusta leer
<hr/> Ítem 25. PIRLS 2006. Cuestionario alumnado. IEA.	
Tengo que hacerlo bien en matemáticas ... Rellene un óvalo en cada línea. Escala de respuesta: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo. Para conseguir el trabajo que quiero Para complacer a mi padre (s). Para entrar en la escuela secundaria o en la universidad que prefiero. . Para complacerme a mí mismo. Ítem 25. TIMSS 2007. Cuestionario estudiante. IEA.	

<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN 3. VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN.</p> <p><i>¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?</i></p> <p>Concepto clave que se propone: valor educativo.</p>	<p>3.1. Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.</p>	<p>Al pensar lo que has aprendido en tu colegio/instituto: ¿Hasta qué punto estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?</p> <p>El colegio/instituto apenas me habrá preparado para la vida adulta cuando me marche del centro.</p> <p>El colegio/instituto me ha supuesto una pérdida de tiempo</p> <p>El colegio/instituto ha contribuido a darme confianza para tomar decisiones</p> <p>En el colegio/instituto he aprendido cosas que me serán útiles en el mundo lab.</p> <p><i>Ítem 33. PISA 2009 España. Cuestionario alumnado. Instituto de evaluación.</i></p>
<p style="text-align: center;">DIMENSIÓN 4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES.</p> <p><i>¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?</i></p> <p>Conceptos clave que se proponen: actitudes y motivaciones.</p>	<p>4.1. Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.</p>	<p>Indique en qué medida el aprendizaje de los alumnos, en su escuela, se ve limitado por lo siguiente: (Marque solamente una opción en cada línea). Escala de respuesta: De ningún modo, Muy poco, En alguna medida, Mucho.</p> <p>Bajas expectativas de los profesores con respecto a los alumnos.</p> <p>Ausentismo de los alumnos.</p> <p>Relaciones deficientes entre profesores y alumnos.</p> <p>Interrupción de las clases por parte de los alumnos. Los profesores no cumplen las necesidades individuales de los alumnos.</p> <p>Ausentismo de los profesores.</p> <p>Escaparse de clases por parte de los alumnos.</p> <p>Falta de respeto de los alumnos a los profesores.</p> <p>Resistencia al cambio por parte del personal.</p> <p>Consumo de alcohol o drogas por parte de los alumnos.</p> <p>Profesores demasiado estrictos con los alumnos.</p> <p>Los alumnos intimidan o se burlan de otros alumnos.</p> <p>Falta de estímulo a los alumnos para desarrollar todo su potencial.</p> <p><i>Ítem 98. PISA 2009 Colombia. Cuestionario profesorado. ICFES.</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, a partir de las diferentes dimensiones e indicadores que advertimos para la evaluación del constructo indicado, encontramos diversos conceptos que van formando cada dimensión. Todos ellos, si los consideramos de forma específica, relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos encontrar *una influencia directa en los resultados académicos*. Algo que es muy relevante para la evaluación de nuestro constructo de forma global.

Se han considerado para la primera dimensión como conceptos clave, las expectativas, metas educativas y valor social. En cuanto a la dimensión dos, justicia del reconocimiento y beneficios de la educación. En la dimensión tercera se ha propuesto el valor educativo en su conjunto. Y para la última y cuarta dimensión, en un sentido amplio, las actitudes y motivaciones que ésta genera en el ámbito educativo.

En relación a la *Dimensión 1*, las expectativas juegan un papel fundamental, entendiendo a las mismas como “una expectativa o aspiración, es una simple suposición de un evento potencial plausible de ser cumplido o incumplido” (Korstanje, 2009:1). En esta línea, si ante determinadas asignaturas, los discentes poseen ciertas aspiraciones adecuadas, logramos que más tarde se consigan mejores resultados (Martín y Romero, 2003).

Observamos también en esta dimensión a las metas educativas como (Barca, Peralbo, Porto, Marcos, Brenlla, 2011):

...“una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad” (p. 345).

Las metas de logro significan un modo de aproximación, de compromiso y de respuesta hacia las actividades que se realizan, afectando directamente en la calidad del proceso de aprendizaje (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986).

En cuanto al tercer concepto de esta misma dimensión, el Valor Social, entendiéndolo en relación a la Educación de forma subjetiva, significa “*la idea que se conforma a partir de que una sociedad valora, podemos asumir que se van formando roles personales. Los roles, entendidos como la conducta que se espera de una persona como miembros de un estatus particular*” (Ibarra, 2006, p. 10), que abarcan también una serie de valores y aspiraciones en cuanto al puesto que se ocupe en el seno de un sistema social. Estas influencias sociales harán que el discente se posicione sobre unas determinadas conductas que lleven implícitas una adecuada imagen social. Por lo tanto, pueden llegar a ser influidos e influidas de manera subjetiva en sus elecciones académicas (Navas, González, Torregrosa, 2002).

La *Dimensión 2*, se relaciona con el concepto de Justicia del reconocimiento en el sentido del principio de la diferencia de Rawls (1979), es decir, “reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad” (Romero, Krichesky, Zacarías, 2012:107).

La percepción de justicia social que van interiorizando las personas y las relaciones que tienen con la vida personal y colectiva, orientan las diversas posiciones personales y las conductas ante la vida cotidiana (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011); pudiendo afectar a su vez en el ámbito académico.

En esta segunda dimensión también observamos otro concepto clave referido a los beneficios de la educación. Los beneficios de la Educación son claros, ya que por ejemplo, niveles altos de formación se relacionan con proporciones mayores de buena salud percibida, de interés por la política y de confianza interpersonal. De esta forma, es evidente que las mejoras que puede producir la Educación en cada persona, afectan también a otros ámbitos más allá de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada (Jornet, Perales, Sánchez-Delgado, 2011). Existen asociaciones positivas entre la educación, la salud, el compromiso social y cívico y la satisfacción con la vida, incluso cuando se consideran las variables de género y edad. La educación puede afectar a la vida de las personas en aspectos distintos a los que acaban de ser citados como son las diferencias salariales según el nivel educativo (Ministerio de Educación, 2011: 28).

La *Dimensión 3* engloba la idea de valor educativo de forma general, que lo consideraremos como todo aquello por lo que estamos a favor o en contra en relación a la Educación y que por lo tanto, estos pensamientos dan cierto sentido y dirección a nuestras vidas en base a esa importancia que concedemos a la práctica educativa en sí misma (Howe y Howe, 1977). En este orden de cosas, se ha llegado a estudiar que la mayoría de la juventud no considera este valor educativo hacia su escolarización, debido en gran parte a que los contenidos educativos se alejan de sus intereses y de las necesidades personales, afectando de forma negativa en sus resultados (Gómez, Turbay, Acosta, Acuña, 1993).

En un sentido amplio, la *Dimensión 4*, en cuanto a la percepción de la comunidad educativa de los obstáculos y facilitadores de la Educación, van formando una serie de actitudes y motivaciones hacia la tarea educativa de forma subjetiva. En este sentido, el primer concepto que hemos considerado son las actitudes relacionadas con la educación (Aliaga, Ponce, Gutiérrez, Díaz, Reyes, Pinto, 2001):

“Por ejemplo, entenderemos por actitud hacia la matemática /estadística a la organización estructurada y duradera de creencias y cogniciones, que tiene una carga afectiva a favor o en contra de la Matemática / estadística y que predispone a una acción coherente con dichas cogniciones y afectos” (p. 39).

“Algo que es coherente si partimos del concepto de actitud de Kerlinger (1988): predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un objeto de referencia... una estructura permanente de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva” (p. 514).

Al haber analizado las variables de producto en base a la influencia de las características del discente y el proceso de interacción con el docente, esta variable o actitud, determina en gran medida, los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez, estos aprendizajes pueden llegar a mediar en la estabilidad o no de esta relación (Gil, 2009), resultando clara la correlación entre una actitud positiva hacia la Educación y resultados positivos de aprendizaje (Garreta, 2007; Ordóñez, 2005).

A su vez, el otro concepto de esta dimensión se referiría a la motivación, ya que, parece haber coincidencia entre los distintos autores en vincular a la motivación intrínseca con aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas. En cambio, la orientación motivacional extrínseca, se caracteriza generalmente como aquella que lleva al individuo a realizar una determinada acción para satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc (Alonso, 1995; Huertas, 1997).

El alumnado está motivado o desmotivado en función del significado que tienen para ellos y ellas el trabajo escolar (expectativa, valor y sentimiento) y que a partir de esa significación, pudiendo variar según la etapa o edad, afectaran en cierta medida a sus resultados académicos (Marchesi, 1999).

5. Conclusiones

La revisión documental realizada permite poner de manifiesto que:

- ✓ Existe una preocupación en el ámbito de la evaluación acerca de la influencia de diversos conceptos implicados en la definición del Valor Social Subjetivo de la Educación, si bien, esta preocupación no se ha trasladado a las evaluaciones desarrollando instrumentos específicos que globalicen tales conceptos.
- ✓ Las aportaciones de la investigación educativa y de la evaluación ponen de manifiesto que existen relaciones apreciables entre algunos de los conceptos analizados dentro del constructo y los resultados escolares. No obstante, estas relaciones están deficientemente establecidas en función, principalmente, de su deficiente construcción teórica y de la inexistencia de instrumentos que permitan un acercamiento holista al mismo.

- ✓ Las bases de definición que se realizan acerca de este constructo en Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), pueden proveer un marco adecuado para operacionarlo en términos de instrumentos de medida.
- ✓ No obstante, dichos instrumentos deberán –aun partiendo de una base teórica común– diseñarse de manera diferenciada para alumnado (por niveles educativos), familias y profesorado.
- ✓ Las dimensiones establecidas a nivel teórico pueden ser sometidas a procesos de validación de constructo basados en comités de juicio, con el fin de aportar un marco operativo para el diseño del instrumento.

La evaluación de la docencia, desde una perspectiva sistémica, debe integrar informaciones que se sustenten en instrumentos bien diseñados, con el fin de contextualizar de manera adecuada las aportaciones que realiza el profesorado. Este tipo de aproximaciones puede constituir un elemento coadyuvante para este propósito.

Referencias

- Aliaga, J., Ponce, C., Gutiérrez, V., Díaz, G., Reyes, Y. y Pinto, A. (2001). Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico en matemática y estadística en alumnos del primer y segundo año de la facultad de psicología de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1), 36-52.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Marcos, J. L., Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Casanova, J. (2011). *El valor de la educación*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605_850215.html
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.
- García, A. (2012). *El valor de la Educación*. Recuperado de: <https://www.yoestudienlapublica.org/aula.php>
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322.
- Glewwe, P. y Kremer, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. En E. Hanushek y F. Welch (eds.), *Handbook of the economics of education* (Volúmen 2, pp. 945-1017). Nueva York: Elsevier.
- Gómez, V.M., Turbay, C., Acosta, G. y Acuña, E.M. (1993). El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27, 97-122.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263.

- Howe, L.W. y Howe, M. (1977). *Cómo personalizar la educación: Perspectivas en la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Ibarra, O. A. (2006). La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social. Ponencia presentada en *el Encuentro Internacional sobre Evaluación, carrera y desarrollo profesional docente*. Chile.
- Jornet, J.M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED)*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J.M. (2012). Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo. Ponencia invitada en las *VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios)*. *La evaluación de centro como sistema de mejora. Direcció General d'Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació*. Castellón: Nules.
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Korstanje, M. (2009). Perspectivas educativas: análisis de las expectativas de alumnos ingresantes a la carrera de turismo. *Turydes*, 2(5).
- Marchesi, A. (1999). Los alumnos con escasa motivación para aprender. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 183-208). Madrid: Alianza.
- Martín, F. y Romero, M. E. (2003). Influencias de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Ministerio de Educación. (2011). *Panorama de la Educación, Indicadores de la OCDE 2011. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(4), 553-564.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. París: OCDE.
- OCDE (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. París: OCDE.
- Ordóñez, R. (2005). Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela. *Kikirikí, Cooperación Educativa*, 78, 38-42.
- Rawls, J. (1979). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Romero, C., Krichesky, G.J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de Justicia Social en el contexto educativo Argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 94-110.
- Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: La Muralla.

A1.2 Sancho-Álvarez, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIFE)

The logo consists of the letters 'Rie' in a large, white, outlined font. The 'R' is the largest, followed by 'i' and 'e'. The 'i' has a small square dot above it. The 'e' has a small square dot above its top curve.

ISSN: 0212-1068

Depósito Legal: MU 724-1996

<http://revistas.um.es/rie/>

El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad*

The Subjective Social Value of Education Construct: Cross-Validation between School and University Teachers

Carlos Sancho-Álvarez, Jesús M. Jornet y José González-Such

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. España.

Resumen

La Educación posee un valor social evidente que puede presentarse mediante indicadores de evaluación socio-educativos. Si bien la relación entre contexto escolar y rendimiento es evidente en diversos países, esta relación va perdiendo consistencia en los últimos años; ya que aparecen sectores estudiantiles que superan las predicciones académicas esperadas. Para ello, se estudia el Valor Social Subjetivo de la Educación en función de dos grupos docentes –escuela y universidad–. La metodología es complementaria a través de comités de expertos/las y validación cruzada de constructo. Se realizan análisis sobre dos escalas –relevancia y susceptibilidad de cambio– y entre dos muestras diferenciadas para comprobar el consenso inter-subjetivo. Los datos muestran un acuerdo estadísticamente significativo en todas las dimensiones, sin embargo, se observan discrepancias dependiendo de la etapa escolar. Finalmente, se propone un constructo validado a través de cuatro dimensiones y trece indicadores de evaluación.

Palabras clave: evaluación educativa; validación de constructo; indicadores educativos; metodología de investigación.

Correspondencia: Carlos Sancho-Álvarez, Dpto. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. Avda. Blasco Ibañez, 30. 46010-Valencia. E-mail: carlos.sancho@uv.es

* Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC). Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Asimismo, por "Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral", en el marc del Subprograma Atracció de Talent 2013 del Vicerectorat d'Investigació i Política Científica de la Universitat de València.

Abstract

Education possesses an evident social value that can be shown by indicators of socio-educational assessments. While the relationship between educational context and performance is apparent in several countries, this relationship is losing consistency in recent years because the student-based sectors are appearing and outperforming the expected academic predictions. Therefore, the Subjective Social Value of Education is studied in two groups of teachers – school and university. The methodology is complementary through expert committees and construct cross-validation. Analyses are performed in two scales – relevance and sensitivity of change – and between two different groups to verify the inter-subjective consensus. The data shows a statistically significant agreement in all dimensions; however, discrepancies depending on the educational stage are observed. Finally, we propose a construct validated through four dimensions and thirteen assessment indicators.

Keywords: educational assessment; construct validity; educational indicators; research methodology.

Introducción

La percepción de la utilidad de asistir al colegio puede indicar la predisposición del alumno hacia el estudio, su grado de responsabilidad, su aprecio por el conocimiento, y sus expectativas sobre su trayectoria educativa futura. Todos ellos son atributos que, si bien se relacionan estrechamente con la dimensión cognitiva, pueden tener una explicación independiente (Krüger, Formichella & Lekuona, 2015, p. 12).

En la actualidad, el Valor Social de la Educación (VSE) se manifiesta en determinadas ocasiones en relación a la visión de la propia sociedad en un mundo globalizado (Soriano, 2011). Después de haber sido mencionado como concepto en diferentes disciplinas y ámbitos de manera aislada (Casanova, 2012; García, 2012; Herrera, 2009), se plantea la necesidad de establecer un constructo de forma operativa y global para su posible evaluación desde el ámbito educativo (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011).

En este sentido, se ha ido observando en las sociedades que la Educación presenta un claro valor social (Delors, 1996; Glewwe & Kremer, 2006), que puede ser analizado a nivel objetivo –como expresión de lo que la sociedad invierte en la Educación y los resultados que tiene para el desarrollo personal y social– (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2014), al ser reflejo de la política educativa que se considere al respecto y de las consecuencias que ésta conlleva (Sancho-Álvarez, Jornet y Perales, 2013). En este sentido, después de algunos estudios en relación a posibles indicadores de evaluación, se encuentran algunas evidencias a nivel internacional pero siempre tratando el concepto de manera parcial (Sancho-Álvarez, 2013).

Además de asociar el rendimiento con la percepción escolar del alumnado, algo que también se continúa investigando son las diferencias de actitud que tiene el propio discente hacia la materia, en relación con el tipo de centro escolar en el que desarrolla su práctica educativa (García-García, Biencinto-López, Carpintero-Molina, Núñez-del-Río y Arteaga-Martínez, 2013). Asimismo, por ejemplo en el caso del valor general de las ciencias, las matemáticas y la lectura desde la percepción del alumnado (Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008), se puede observar en estudios internacionales la importancia de sacar buenas notas ante estas disciplinas académicas.

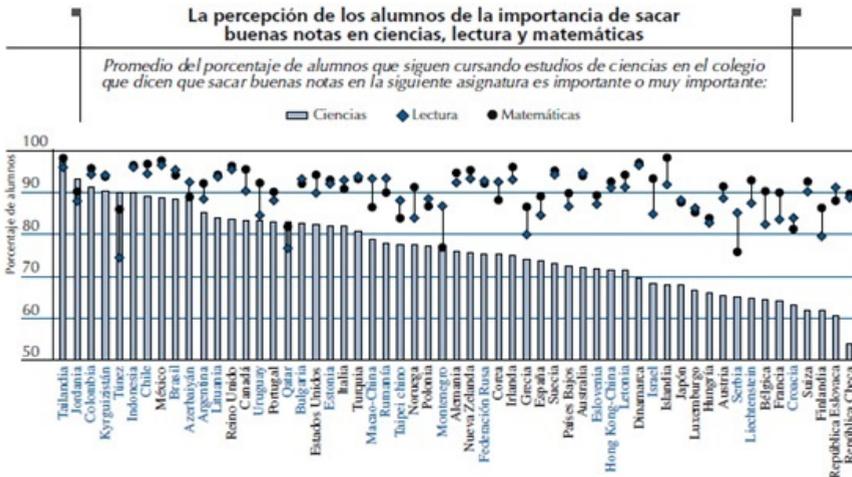


Gráfico 1. La importancia para el alumnado de sacar buenas notas (OCDE, 2008, p. 152).

Un elevado valor general de las ciencias puede reflejar aspectos positivos como la promoción de curso (Carstensen, Rost & Prenzel, 2003). En este caso, también podemos observar información relevante acerca del propio valor general y personal de las ciencias mediante diferentes indicadores de evaluación.

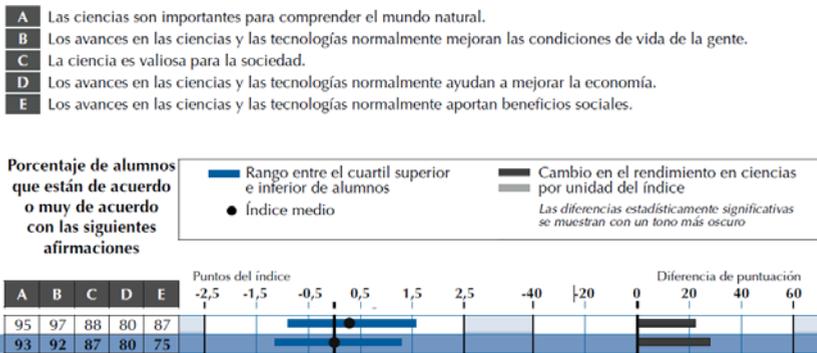


Gráfico 2. Índice del valor general de las ciencias (OCDE, 2006, p. 136)

Se puede comprobar como el caso español se sitúa por encima de la media –en 2006–, algo que actualmente ha podido variar debido a los cambios sociales y a la propia inestabilidad económica; aspectos que influyen directamente sobre la visión en general de la Educación (Ministerio de Educación, 2011).

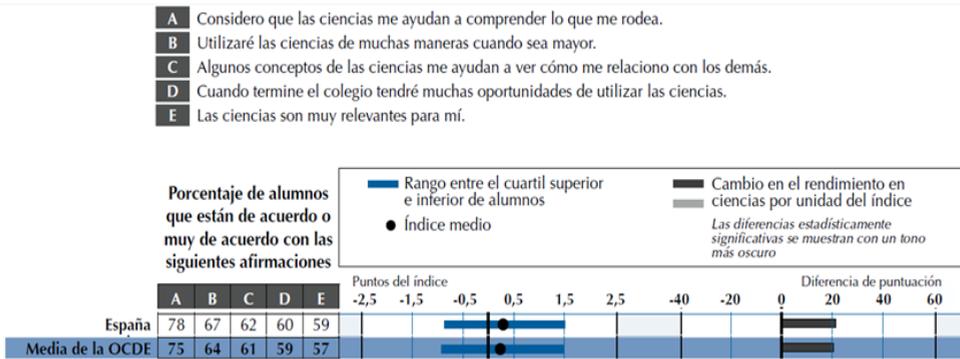


Gráfico 3. Índice del valor personal de las ciencias (OCDE, 2006, p. 139)

En esta línea, a lo largo de la historia ya desde el Informe Coleman de 1966 (Coleman, et al., 1966) y hasta la actualidad, se ha ido corroborando una estrecha relación entre el nivel sociocultural y el rendimiento académico del alumnado (Backhoff et al., 2008; Baer, 1999; Ruiz, 2009; Willms, 2006; Willms & Somers, 2001). Por ello, es indispensable no sólo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, sino también conocer las condiciones contextuales, en que éste ocurre, mediante cuestionarios de contexto (De la Orden, 2007; De la Orden y Jornet, 2012; Jornet, González-Such y Perales, 2012).

Planteamiento del problema

Si bien la relación entre los antecedentes de los estudiantes y el rendimiento escolar es evidente en diversos países, esta relación va perdiendo consistencia desde aproximadamente 2009, a través de los diferentes sistemas escolares (OCDE, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Por lo tanto, es posible que el VSE pueda estar presente, en general, cuando una persona de un entorno desfavorecido, o en el otro extremo (niveles óptimos socio-económicos y culturales), desarrollan una tendencia contraria respecto a los resultados escolares que se esperarían según su nivel socio-económico cultural familiar (Jornet, 2010). En este caso, un claro ejemplo se da cuando el bienestar social es alto y se espera un nivel de logro académico también elevado, pero finalmente se produce un rendimiento escolar bajo; en contraposición a lo esperado según su nivel socio-económico y cultural (Jornet, 2012). Asimismo, gran parte del alumnado de distintos países, que se encuentra en desventaja social y/o situaciones de dificultad, en muchos de los casos ha llegado a superar las predicciones académicas respecto a sus propios resultados escolares (OCDE, 2011, 2012).

Una mayor potencia económica regional puede derivar en un mayor esfuerzo inversor en educación. Sin embargo, salvo en lo que respecta a la calidad de las infraestructuras físicas, las diferencias en los recursos financieros, personales y materiales destinados a la educación no constituyen un factor relevante en la explicación de las diferencias de rendimiento entre comunidades del norte y del sur (Gil, 2014, p. 406).

Objetivos y contextualización

En línea a una investigación más amplia (Sancho-Álvarez, 2013) y a partir de trabajos anteriores (Jornet et al., 2011; Sancho-Álvarez, et al., 2013; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2014) se pretende realizar una validación cruzada de la dimensión subjetiva del constructo Valor Social de la Educación, en función de dos colectivos diferenciados de docentes –(1) profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria; y (2) profesorado de Universidad–, para mejorar la propia formulación y poder establecer lineamientos de evaluación apropiados.

Ante el presente estado de la cuestión en sentido teórico-práctico, este estudio se enmarca dentro del modelo de evaluación para la Cohesión Social (Jornet, 2012; Jornet, Sancho-Álvarez y Sánchez-Delgado, 2014).

Tabla 1

Dimensiones del Modelo de evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social a partir de la Educación

<i>Dimensiones</i>	<i>Constructos implicados</i>
Bienestar social (para todos)	1. Clima social y de aprendizaje en el aula 2. Gestión social del aula 3. Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	4. Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular) 5. Competencia y desarrollo emocional 6. Valor social de la educación (VSE) 7. Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades) e integración de la diversidad (personal y social)	8. Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...) 9. Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos) 10. Colegialidad docente 11. Respeto y reconocimiento del otro
Participación (social)	12. Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social 13. Colaboración Familia-Profesorado-Escuela 14. Estilos educativos familiares 15. Estilos educativos docentes 16. Sentido de pertenencia discente 17. Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Nota: Adaptado de “La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad”, En J. M. Jornet, P. Sánchez-Delgado, & M. J. Perales, 2014. Valencia: PUV.

En la información expuesta se puede identificar un modelo educativo orientado hacia la promoción de la Cohesión Social desde la Educación. Para ello, se recoge una síntesis de las posibles dimensiones a tener en cuenta en la evaluación del alumnado, profesorado y familias. Dichas dimensiones se entiende que pueden establecerse como

elementos de relación vertical entre diferentes planos de análisis: (1) aula, (2) escuela y (3) sistema (Jornet, 2012); así como, siendo conscientes de que la tarea educativa no englobaría todas las posibilidades de alcanzar la cohesión social en toda la sociedad, sino que habría que tener en cuenta también más disciplinas. Al respecto, el presente trabajo se centra únicamente sobre el constructo 6 –VSE–, recogido en dicho modelo en su segunda dimensión: Sostenibilidad (a lo largo de la vida).

Dentro de este marco conceptual, también es necesario operativizar el constructo en relación a otros modelos de evaluación que puedan identificar la relevancia y el impacto de la Educación en la sociedad. Así, como proponen Jornet et al. (2014) en el Modelo de Evaluación del Impacto y Relevancia de la Educación en la Sociedad (IRES), se puede observar referencias al VSE en la dimensión 3.

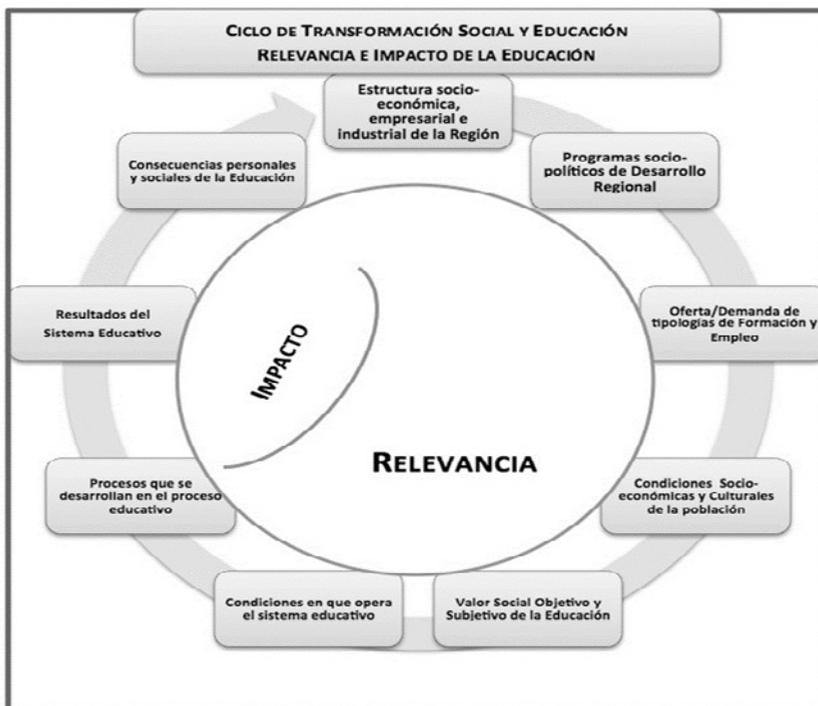


Figura 1. Modelo de Evaluación del Impacto y Relevancia de la Educación en la Sociedad –IRES– (Jornet et al., 2014).

El concepto de Valor Social de la Educación (VSE)

Cabe destacar que el VSE como constructo teórico, presenta dos facetas a considerar. Ya que puede ser analizado desde un prisma objetivo a través del Valor Social Objetivo de la Educación (VSE-Objetivo) –(1); referido a una serie de indicadores objetivos de evaluación en relación a las inversiones en Educación o las consecuencias de estar formado–. Y por otro lado, desde su faceta subjetiva mediante el Valor Social Subjetivo

de la Educación (VSE-Subjetivo) –(2); por medio de indicadores complejos de evaluación sobre las percepciones personales y sociales de la población ante la importancia de la Educación–.

De acuerdo con Jornet et al. (2011) el VSE-Objetivo se refiere a:

(...) la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida (p. 53).

Así como se considera el VSE-Subjetivo a:

(...) la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida (Jornet et al., 2011, p. 67).

En el presente trabajo, nos centraremos en su faceta subjetiva para dar respuesta a su aproximación conceptual y poder establecer una propuesta de indicadores de evaluación.

Metodología

Diseño

Se trata de un estudio que se sitúa metodológicamente en una posición de complementariedad cuantitativa y cualitativa (Bericat, 1998; Jornet, González-Such y Perales, 2013). Este enfoque metodológico se ha establecido por parte de nuestro grupo de investigación (GEM-Educo <http://www.uv.es/gem/gemeduco>), así como en el marco de referencia hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación en los últimos años. Al respecto, se enfatiza la validación de constructo como un elemento de bondad sustantivo para cualquier instrumento de evaluación educativa. La atención prioritaria en la definición del constructo basándose en el consenso intersubjetivo para garantizar un planteamiento no arbitrario, ha supuesto un incremento de atención en los estudios basados en jueces, para poder superar las dificultades de aplicación de la validez y la ambigüedad en el significado (Cronbach, 1988), como sustento imprescindible para el diseño de instrumentos de medición y evaluación (Jornet y González-Such, 2009).

Los estudios mediante juicios de expertos/as, al centrarse en las inferencias y suposiciones del argumento específico e interpretativo de lo que se examina, ofrecen un argumento orientativo y detallado hacia el desarrollo de una validación eficaz (Kane, 2001). De acuerdo a estudios recientes en esta línea desarrollados a partir de análisis de validez de contenido, a través de jueces expertos se proponen modificaciones y mejoras muy valiosas hacia este tipo de procesos (Mérida, Serrano y Tabernero, 2015).

El jueceo se ha estructurado en las siguientes fases, adaptando el modelo de diseño de instrumentos de evaluación de Jornet (1989) y Jornet y Suárez (1996) para la etapa de validación de constructo teórico: (1) comité inicial profesorado universitario expertos en medición/evaluación, (2) grupo de jueces profesorado infantil, primaria y secundaria, (3) grupo de jueces profesorado universitario y (4) comité final profesorado universitario expertos en medición/evaluación.

Procedimiento

Se ha desarrollado un comité de expertos/as inicial con profesorado universitario con el fin de discutir las dimensiones e indicadores de evaluación del constructo que se han propuesto en otras investigaciones (Sancho-Álvarez et al., 2014).

Tabla 2

Propuesta de constructo VSE-Subjetivo con resultados de validación previa

DIMENSIÓN 1: EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Nivel de aspiraciones educativas.	1	1
<i>Indicador 2</i>	Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.	.95	.90
<i>Indicador 3</i>	Niveles a los que se aspira llegar.	1	.95
<i>Indicador 4</i>	Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.	.90	.95
DIMENSIÓN 2: JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.	.95	.95
<i>Indicador 2</i>	Percepción de su propia experiencia como educando.	.95	.95
<i>Indicador 3</i>	Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	.90	.95
DIMENSIÓN 3: VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Importancia de la educación para la vida: personal, laboral y social.	1	1
DIMENSIÓN 4: OBSTÁCULOS Y FACILITADORES		<i>Relevancia</i>	<i>Susceptibilidad de cambio</i>
<i>Indicador 1</i>	Percepción de los elementos o factores que pueden favorecer o limitar el logro de los objetivos educativos planteados tanto por el alumnado, como por sus familias y el profesorado.	.95	.95

Nota: Adaptado de "La relevancia y susceptibilidad de cambio en la docencia del Valor Social Subjetivo de la Educación: validación de constructo". En C. Sancho-Álvarez, J. Jornet, & J. González-Such, 2014, Ponencia presentada en el *V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)*. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.

Asimismo, se realiza un estudio de encuesta¹ posterior sobre la advertencia de indicadores establecidos en función de dos criterios de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio) sobre dos audiencias diferenciadas (profesorado de escuelas –submuestra 1– y profesorado de universidades –submuestra 2–). Únicamente señalar que los criterios de valoración se refieren a la relevancia, en el sentido de la importancia que el indicador tiene para definir el constructo; y la susceptibilidad de cambio hace referencia al grado en que los expertos consideran que lo se mide a través de cada indicador es posible cambiarlo a través de una intervención psico-socio-educativa. Este segundo criterio estimamos que es necesario considerarlo desde una perspectiva de evaluación como instrumento para el cambio y la transformación personal y social.

Finalmente, después de los análisis de datos, se realiza un segundo comité de expertos/as para presentar una propuesta de constructo final fundamentada en indicadores de evaluación adecuados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comités de expertos/as

Inicialmente se realiza un primer comité de expertos/as con docentes universitarios especializados en evaluación y medición educativas, para tratar de mejorar la formulación de los indicadores de evaluación sobre los datos de validación obtenidos en anteriores estudios de validación previa (Sancho-Álvarez et al., 2013).

El grupo de trabajo² estuvo formado por 12 docentes de universidad (66,7% mujeres; 33,3% hombres), de edades comprendidas entre 25 y 55 años y con experiencia profesional en la Universidad –ver tabla 3–.

Tabla 3

Distribución de la muestra por experiencia docente universitaria

		Frecuencia	Porcentaje
Años totales de docencia profesional	Menos de 5	3	25%
	De 5 a 10	2	16.7%
	De 10 a 15	3	25%
	De 15 a 20	2	16.7%
	De 20 a 25	1	8.3%
	Más de 25	1	8.3%
Total		12	100%

Submuestra I

Con el fin de estudiar la relevancia y susceptibilidad de cambio de cada uno de los indicadores propuestos anteriormente, se consulta a un grupo de docentes de

1 Encuesta online realizada con LimeSurvey para facilitar la administración y recogida de la información, adaptada al ámbito educativo por el grupo de innovación docente InnovaMide www.uv.es/innovamide

2 El comité de expertos/as final es constituido por las mismas personas que el comité inicial para evitar subjetividades ante las propuestas de mejora establecidas previamente.

escuelas en relación a los dos criterios de valoración –relevancia y susceptibilidad de cambio– para obtener evidencias de validación según su percepción socio-educativa.

El grupo de personas respondientes estuvo formado por 20 docentes de escuelas (75% mujeres; 25% hombres), de edades comprendidas entre 20 y 60 años (34 años de media), y con una experiencia profesional de entre menos de 5 años hasta más de 25 años en su centro escolar (en Infantil, Primaria o Secundaria).

Tabla 4

Distribución de la muestra por etapa escolar y por experiencia docente

		Frecuencia	Porcentaje
Etapa escolar en la que imparte actualmente su docencia	Infantil	3	15%
	Primaria	10	50%
	Secundaria	7	35%
Años totales de docencia profesional	Menos de 5	6	30%
	De 5 a 10	3	15%
	De 10 a 15	4	20%
	De 15 a 20	2	10%
	De 20 a 25	2	10%
	Más de 25	3	15%

Submuestra 2

Asimismo, se consulta también con posterioridad a un grupo de docentes universitarios en relación a estos dos criterios de valoración –relevancia y susceptibilidad de cambio– para obtener nuevas evidencias de validación desde otras perspectivas docentes.

El grupo de personas respondientes estuvo formado por 23 docentes de universidad (82,6% mujeres; 17,4% hombres), de edades comprendidas entre 25 y 58 años (30 años de media), y con una experiencia profesional de entre menos de 5 años hasta más de 25 años en la Universidad.

Tabla 5

Distribución de la muestra por etapa escolar y experiencia docente

		Frecuencia	Porcentaje
Años totales de docencia profesional	Menos de 5	7	30.4%
	De 5 a 10	3	13.0%
	De 10 a 15	4	17.4%
	De 15 a 20	4	17.4%
	De 20 a 25	1	4.3%
	Más de 25	4	17.4%
	Total	23	100%

Análisis de datos

A partir de toda la información recogida, se han llevado a cabo diferentes análisis estadísticos sobre los datos para comprobar la concordancia inter-subjetiva de las valoraciones sobre cada escala:

- Análisis de la relevancia y susceptibilidad de cambio de los criterios de evaluación, a partir de las valoraciones emitidas por los jueces consultados; se procede a abordar y a presentar los datos mediante análisis estadísticos descriptivos a partir de los resultados extraídos.
- Consistencia inter-jueces; se ha analizado la fiabilidad de las valoraciones de los jueces, como garantía para establecer el grado de consenso inter-subjetivo, y en consecuencia, poder valorar la adecuación de las propuestas que se derivan de sus valoraciones –de relevancia y susceptibilidad de cambio–, mediante el análisis de correlación intra-clase y a través de la W Kendall para comprobar la concordancia y dispersión de las valoraciones en cada dimensión y aspecto evaluado (Kendall, 1963; Wallis, 1939).
- Validación cruzada entre muestras diferenciadas; se ha realizado un análisis por medio de la U Mann-Whitney seleccionando dos muestras diferenciadas mediante diferentes grupos de estudio –(1) profesorado de escuelas: Infantil, Primaria y Secundaria, y (2) profesorado de universidad– para determinar la estabilidad de los indicadores psicométricos o poder establecer diferencias (Barbero, Vila y Holgado, 2011; Mosier, 1951).

Resultados

Comité de expertos/as inicial

Después de recoger las diferentes propuestas de mejora en el equipo de trabajo inicial sobre el constructo previo, se advierten una serie de dimensiones para continuar el estudio sobre un constructo más fundamentado en indicadores consensuados, posterior a la primera validación realizada con anterioridad.

Resultados submuestras

A partir de los datos obtenidos sobre cada una de las submuestras –(1) profesorado de escuelas y (2) profesorado de universidades– se presentan a continuación ambos conjuntos de datos para cada una de las dimensiones teóricas trabajados sobre el constructo. Con el objetivo de observar de manera comparativa los resultados de las propias validaciones por jueces y poder llegar a obtener una validación final cruzada de cada una de ellas. A continuación, mediante gráficos, podemos observar el estudio completo en función de cada indicador de evaluación.

Dimensión 1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	
1.1	Nivel de aspiraciones educativas.
1.2	Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado.
1.3	Niveles a los que se aspira llegar.
1.4	Expectativas del profesorado y las familias sobre el alumnado.
Dimensión 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN	
2.1	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas.
2.2	Percepción del educando sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar.
2.3	Percepción de las familias, alumnado y profesorado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.
2.4	Percepción de las consecuencias y/o beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social.
Dimensión 3. VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN	
3.1	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal.
3.2	Importancia de la Educación para vida en el ámbito laboral.
3.3	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social.
Dimensión 4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES	
4.1	Percepción expresada por las familias, el alumnado y el profesorado en función de la utilidad y/o el interés sobre la Educación.
4.2	Percepción expresada por el profesorado sobre su labor educativa y la Educación en general.
4.3	Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que pueden favorecer los objetivos educativos planteados por alumnado, familias y profesorado.
4.4	Expresión de elementos/factores sociales y/o educacionales que pueden limitar los objetivos educativos planteados por alumnado, familias y profesorado.

Cuadro 2. Propuesta de dimensiones e indicadores de evaluación para el VSE-Subjetivo

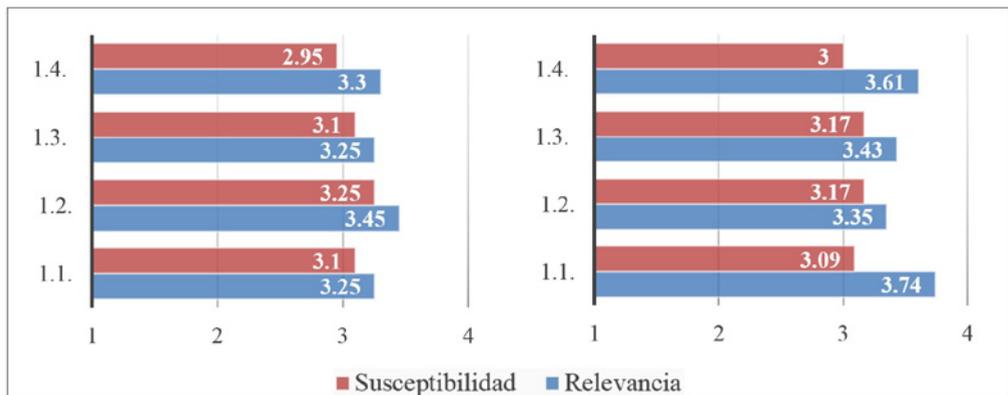


Gráfico 4. Comparativa entre submuestra 1 (profesorado escuela izquierda) y submuestra 2 (profesorado universidad derecha) sobre la dimensión 1.

Como podemos observar en el gráfico 4 las medias para cada indicador de la dimensión 1 (D1) son adecuadas, superando en la totalidad de los casos 2,95 en ambos criterios de evaluación –relevancia y susceptibilidad de cambio–, siendo la escala de respuesta de 1 a 4 puntos. Asimismo, para observar si el acuerdo es significativo entre las audiencias y comprobar las diferencias estadísticas en las valoraciones sobre la D1, podemos seguir la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 6

Concordancia del acuerdo inter-subjetivo entre validaciones sobre la D1

Dimensión	N	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
		W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)
1 val 1	20	.607	.000*	.716	.000*
1 val 2	23	.285	.294	.672	.000*
		U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)	U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)
1 val 1,2	43	303.0	.067	228.0	.961

*nivel de significancia .05

A partir de los datos obtenidos –ver tabla 6–, el acuerdo intersubjetivo del profesorado de escuela es significativo, como podemos observar a partir de los resultados de la prueba W de Kendall. Sin embargo, entre el profesorado de universidad el nivel de acuerdo es significativo únicamente en el criterio de susceptibilidad de cambio. En este sentido, cabe destacar que la diferencia no es estadísticamente significativa entre las dos audiencias de profesorado, lo que se observa a partir de los resultados de la prueba U Mann-Whitney para ambos criterios –relevancia y susceptibilidad de cambio–.

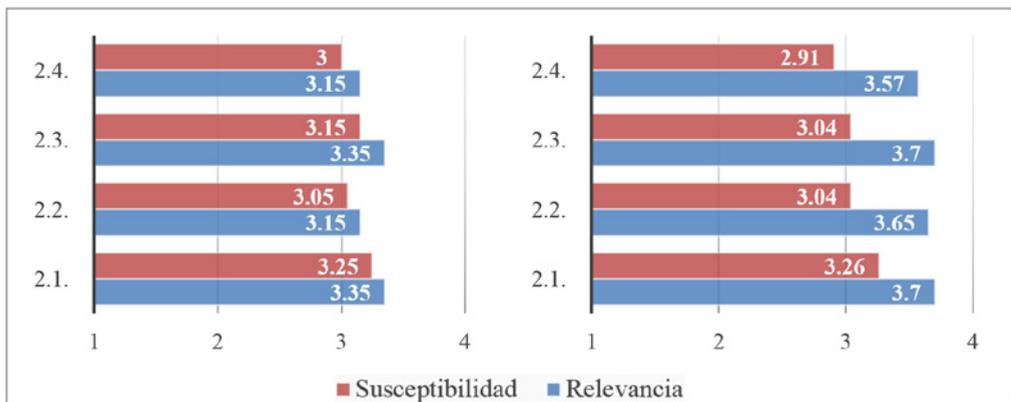


Gráfico 5. Comparativa entre submuestra 1 (profesorado escuela izquierda) y submuestra 2 (profesorado universidad derecha) sobre la dimensión 2.

En relación a la dimensión 2 (D2) observamos que, en todos los casos y en ambos criterios de valoración, las medias son superiores a 2,91 en su totalidad. En este sentido, a continuación podemos observar que el acuerdo es significativo para ambas audiencias y no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 7

Concordancia del acuerdo inter-subjetivo entre validaciones sobre la D2

Dimensión	N	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
		W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)
2 val 1	20	.572	.001*	.601	.001*
2 val 2	23	.485	.005*	.666	.000*
		U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)	U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)
1 val 1,2	43	338.5	.007*	213.0	.675

*nivel de significancia .05

En el gráfico que presentamos a continuación se observa que para la dimensión 3 (D3) las medias son menores que en las anteriores dos dimensiones, pero de todos los casos superan los 2,61 puntos. Por lo que, las valoraciones continúan presentando adecuación.

En este caso, para la D3 observamos que existe acuerdo significativo en cuanto a relevancia y susceptibilidad de cambio entre los dos grupos de profesorado. De todas formas, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre grupos en el caso del criterio de relevancia.

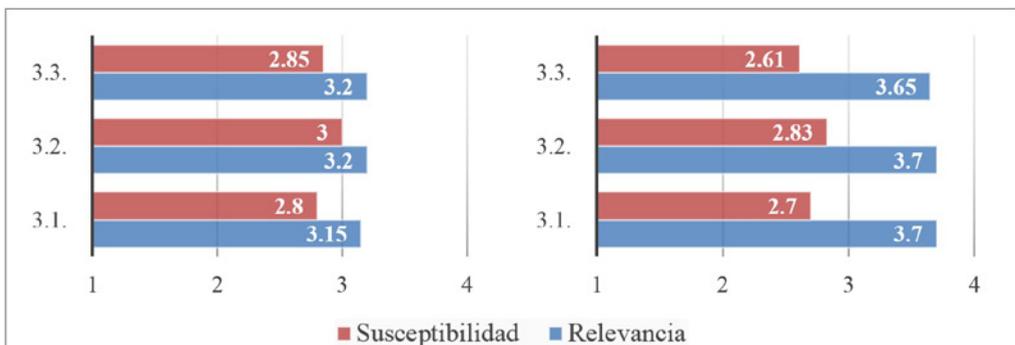


Gráfico 6. Comparativa entre submuestra 1 (profesorado escuela izquierda) y submuestra 2 (profesorado universidad derecha) sobre la dimensión 3.

Si hablamos de la dimensión 4 (D4), vemos como todas las medias de valoraciones siguen siendo elevadas –ver gráfico 7; todas superiores a 2,78 puntos–.

Se puede observar –ver tabla 4– que todas las valoraciones muestran un acuerdo significativamente elevado para cada uno de los criterios y audiencias. En esta línea, encontramos diferencias significativas para el caso de la relevancia entre los grupos de respondientes. Este aspecto deberá considerarse para reflexionar sobre el constructo en las conclusiones de este trabajo.

Tabla 8

Concordancia del acuerdo inter-subjetivo entre validaciones sobre la D3

Dimensión	N	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
		W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)
3 val 1	20	.630	.011*	.602	.017*
3 val 2	23	.688	.002*	.810	.000*
		U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)	U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)
1 val 1,2	43	339.5	.005*	193.5	.367

*nivel de significancia .05

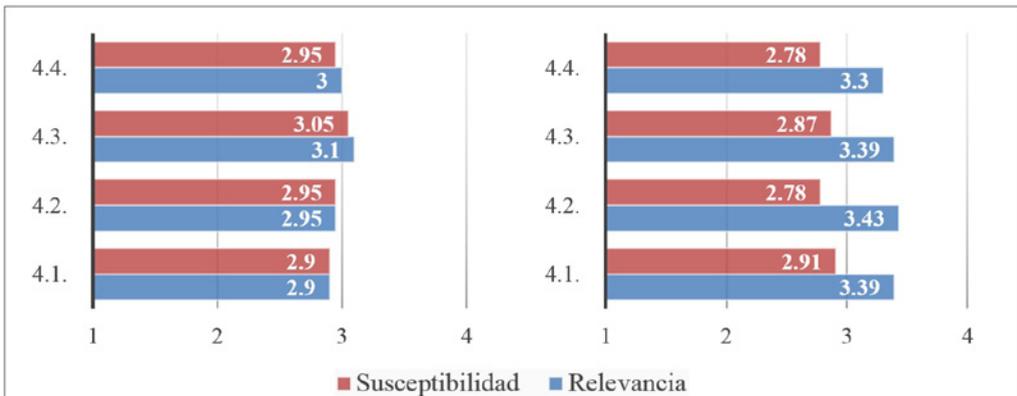


Gráfico 7. Comparativa entre submuestra 1 (profesorado escuela izquierda) y submuestra 2 (profesorado universidad derecha) sobre la dimensión 4.

Tabla 9

Concordancia del acuerdo inter-subjetivo entre validaciones sobre la D4

Dimensión	N	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
		W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	W de Kendall	Sig. asintot. (bilateral)
4 val 1	20	.572	.001*	.595	.001*
4 val 2	23	.451	.012*	.583	.000*
		U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)	U Mann-Whitney	Sig. asintot. (bilateral)
1 val 1,2	43	366.0	.001*	179.0	.196

*nivel de significancia .05

Discusión y conclusiones

En general, si observamos los datos de manera sintética en relación a la significación del acuerdo intersubjetivo estudiado sobre el propio constructo, encontramos una fundamentación sólida entre todas las dimensiones. En este sentido, el estudio realizado de validación cruzada avala el constructo *Valor Social Subjetivo de la Educación* presentado por indicadores de evaluación –ver cuadro 3–.

Cabe destacar una limitación importante ante el trabajo que desarrollamos, ya que hubiera sido muy interesante haber constituido los comités de expertos/as de manera presencial también con profesorado de escuela, al igual que se ha realizado con el profesorado de universidad; ya que, después de observar los datos, hubiera sido relevante intentar buscar aquellas diferencias significativas obtenidas entre grupos de respondientes, que han resultado para cada uno de los criterios y dimensiones. Algo que sin duda, se continuará trabajando en futuras investigaciones.

Dimensión 1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	
<i>Indicador 1</i>	Nivel de aspiraciones educativas
<i>Indicador 2</i>	Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado
<i>Indicador 3</i>	Expectativas sobre el alumnado según la situación socioeconómica y cultural de la familia
<i>Indicador 4</i>	Expectativas del profesorado y las familias sobre el logro esperado del alumnado
Dimensión 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN	
<i>Indicador 1</i>	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas
<i>Indicador 2</i>	Percepción del educando sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar
<i>Indicador 3</i>	Percepción de las familias, alumnado y profesorado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar
<i>Indicador 4</i>	Percepción de las consecuencias y/o beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y/o social
Dimensión 3. VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN	
<i>Indicador 1</i>	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal
<i>Indicador 2</i>	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito laboral
<i>Indicador 3</i>	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social
Dimensión 4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES	
<i>Indicador 1</i>	Percepción de factores sociales que favorecen una visión positiva de la Educación
<i>Indicador 2</i>	Percepción de factores sociales que limitan una visión positiva de la Educación

Cuadro 3. Propuesta de dimensiones e indicadores de evaluación para el Valor Social Subjetivo de la Educación

A partir de todos los comentarios y propuestas de mejora recogidas en el comité de expertos/as final, advertimos una serie de indicadores de evaluación para cada una de las dimensiones sobre el constructo trabajado de *Valor Social Subjetivo de la Educación*; lo que nos conduce a realizar alguna modificación sobre la formulación de los indicadores en función de los datos obtenidos sobre las validaciones de manera cuantitativa y con respecto a las propuestas de mejora del grupo de trabajo de manera cualitativa.

La educación superior favorece la cohesión social y la participación y consolidación de los valores democráticos, la reducción de la marginalidad y la delincuencia además de la garantía de una mejor educación de las futuras generaciones que podrán acceder a más recursos (Santín, 2002, p. 5).

De acuerdo a la anterior definición podemos comprender que desde determinadas autorías se percibe un adecuado VSE desde, en este caso, la etapa de profesorado universitario. En nuestro caso, al haber estudiado este término con la participación de dos audiencias diferenciadas (profesorado de escuela y universidad) podemos observar claramente que ese valor educativo no es el mismo para cada uno de ellos/as. Ya que, a partir de los resultados –ver punto resultados submuestras– la diferencia de las valoraciones entre audiencias es significativa en las dimensiones 2, 3 y 4 para la escala de relevancia; donde podemos observar que se encontrarían indicadores en relación a temas tales como la justicia social y educación, el valor diferencial de la educación u obstáculos y facilitadores hacia la propia visión positiva de la educación. Por lo que, estos datos muestran que la percepción entre profesorado de escuelas –infantil, primaria y secundaria– y universidad no es igual ante esta serie de tópicos, ya que pueden tener visiones diferenciadas dependiendo de su situación en la etapa escolar del sistema educativo donde se enmarcan. Algo que, sin duda, debe ser analizado en profundidad en estudios posteriores para intentar desvelar aquellas claves socioeducativas que puedan estar influyendo al respecto. Por lo que, si observamos estudios recientes, estas diferencias pueden presentarse, en relación al colectivo de profesorado universitario, debido a sus expectativas y concepciones particulares (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015), o incluso, de acuerdo a otras líneas investigativas, debido a la formación y la experiencia docente del profesorado, que influyen o pueden influir en el desarrollo de actitudes favorables hacia la propia práctica docente (Ocampo y Cid, 2012).

En esta línea de trabajo, se proponen como líneas futuras de actuación la propuesta de un cuestionario piloto dirigido a la Educación Secundaria para estudiar y valorar el constructo de VSE-Subjetivo en este ámbito. Asimismo, para poder establecer un lineamiento sólido de investigación, la propuesta debe estar valorada por profesionales de la etapa educativa en cuestión, para poder mejorar el propio cuestionario antes de su administración sobre el alumnado.

Por ello, debemos de ser conscientes de la repercusión del VSE-Subjetivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el profesorado, ya que dependiendo de la percepción de cada colectivo en cada etapa educativa, como hemos visto anteriormente, podemos estar brindando una práctica educativa diferenciadora, al no creer en la uti-

lidad y valor de la educación desde nuestra labor docente, incluso llegar a transmitir estos valores subjetivos –adecuados o inadecuados sobre el hecho educativo– hacia el alumnado (MontalvÀ. 2013).

El t3pico del que se habla con frecuencia entre las familias y la sociedad en relaci3n a c3mo valoran al profesorado, sin duda, es una opini3n conjunta que se crea desde la sociedad hacia este tipo profesionales, y que puede ser diferente seg3n el contexto donde nos situemos. As3 como se ha constatado que el nivel sociocultural de las familias condiciona, por ejemplo, la diferente percepci3n que de las prÁcticas educativas llegan a tener padres y madres (Alonso y RomÁn, 2014). Algo que si se observa de manera mÁs espec3fica, a partir de un estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociol3gicas (CIS, 2013) para recoger informaci3n sobre “qu3 valoraci3n le merecen una serie de profesiones u oficios”, se concluye que el nivel de prestigio profesional var3a en funci3n de la etapa escolar dependiendo donde se sitúe el docente (maestros/as E. Infantil *Med* 74.64 *DT* 24.06; profesor/a primaria *Med* 74.70 *DT* 23.71; profesor/a secundaria *Med* 73.67 *DT* 23.91; profesor/a formaci3n profesional *Med* 73.92 *DT* 23.08; profesor/a universidad *Med* 75.16 *DT* 23.58;). Este aspecto se relaciona directamente con el VSE-Subjetivo dependiendo de la valoraci3n de los agentes en cada nivel educativo y los beneficios percibidos por la sociedad sobre la propia formaci3n educativa en cada sector analizado (Jornet et al., 2011). “Sin lugar a dudas, la influencia educativa de los maestros se convierte en una piedra angular para iniciar el cambio hacia otra conciencia social” (Molina y Nunes, 2012, p. 383).

Por ejemplo, algunos factores pueden asociarse a una mejor valoraci3n del profesorado universitario, ya sea por la funci3n social que realiza la universidad (Pardo, 2011) o incluso por el impacto de la investigaci3n educativa en la propia prÁctica docente universitaria (D3az, FernÁndez-Cano, Faouzi y Henr3quez, 2015). En definitiva, de acuerdo a la investigaci3n actual, el papel del profesorado hoy en d3a, a partir de su funci3n docente y social, juega un rol fundamental en la construcci3n del valor escolar entre los discentes (Prieto, 2008), as3 como se desarrolla una determinada imagen social docente (Zamora y Cabrera, 2015).

Todo esto nos lleva a plantearnos la importancia suma que posee el papel del profesorado en un entorno escolar, as3 como la responsabilidad mÁxima que tiene a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en el binomio alumno-profesor dentro del aula. El docente va a sumar dentro de su prÁctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que, sin lugar a dudas, va a transmitir en su discurso pedag3gico con sus alumnos (Prieto, 2008, p. 328).

Referencias

- Alonso, J. & RomÁn, J. M. (2014). Nivel sociocultural, prÁcticas educativas familiares y autoestima de los hijos en edades tempranas. *Revista de Investigaci3n Educativa*, 32(1), 187-202. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.173421>
- Backhoff, E., Bouzas, A., GonzÁlez-Montesinos, M., Andrade, E., HernÁndez, E., & Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3º de primaria en M3xico (1ª ed.)*. M3xico D.F.: Instituto Nacional para la Evaluaci3n de la Educaci3n (INEE).

- Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(3), 341-54.
- Barbero, M. I., Vila, E., & Holgado, F. P. (2011). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: UNED.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Carstensen, C., Rost, J., & Prenzel, M. (2003). *Proposal for assesing the Affective Domain*. Las Vegas: Expert Group Meeting.
- Casanova, J. (15 de septiembre de 2011). El valor de la educación. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2011/09/15/opinion/1316037605_850215.html
- Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS] (2013). *Estudio 2978. Barómetro de febrero de 2013*. Madrid: CIS.
- Coleman, J. S. et al., (1966). *Equality of educational opportunity* (2 vols.). Washington, DC: Government Printing Office
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on validity argument. En H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De la Orden, A., & Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Revista de Pedagogía Bordón*, 64(2), 69-88.
- De la Orden, A. (2007). *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- Díaz, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, T., & Henríquez, C. F. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 47-63. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.193521>
- García, A. (2012). *El valor de la Educación*. Recuperado de <https://www.yoestudieenla-publica.org/aula.php>
- García-García, M., Biencinto-López, C., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, M. C., & Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 117-132. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>
- Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación pisa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393-410. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.192441>
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. En Hanushek, E., & Welch, F. (Eds.). *Handbook of the economics of education* (vol. 2, pp. 945-1017). New York, NY: Elsevier.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094013>
- Jornert, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

- Jornet, J. M. (2010). Dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. Ponencia presentada en el *II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la docencia (RIIED)*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet, J. M. (1989). *Proyecto docente para el acceso a Profesores Titulares de Universidad. Perfil: Medición y Evaluación Educativas*. Valencia: Universitat de València. Manuscrito no publicado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 64(2), 89-110.
- Jornet, J. M., & González-Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.
- Jornet, J. M., González-Such, J., & Perales, M^a J. (2013). *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica (cuantitativa-cualitativa)*. Perú: CREA.
- Jornet, J. M., González-Such, J., & Perales, M^a J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. (2012). Jornet, J. M., Perales, M. J., & Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P., & Perales, M. J. (2014). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.
- Jornet, J. M., Sancho-Álvarez, C., & Sánchez-Delgado, P. (2014). Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el desarrollo de la Cohesión Social (CS) a partir de la Educación. Ponencia presentada en el *V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)*. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Jornet, J. M., & Suárez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.
- Kane, M. T. (2001). Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.
- Kendall, M. G. (1963). *Rank correlation methods*. Londres: Griffin.
- Krüger, N., Formichella, M. M., & Lekuona, A. (2015). Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009. [Beyond cognitive-skills: the attitude towards school and its determinants in Spain with PISA 2009]. *Revista de Educación*, 367, 10-35. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281
- López, M. C., Pérez-García, M. P., & Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- Mérida, R., Serrano, A., & Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Ministerio de Educación. (2011). *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2011. INFORME ESPAÑOL*. Madrid: Instituto de Evaluación. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/panorama-2011.pdf?documentId=0901e72b80eb8ea5>

- Molina, J., & Nunes, R. M. (2012). La percepción social de los futuros maestros sobre las personas con síndrome de Down: aplicación de la escala EPSD-1. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 383-396. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.2.130841>
- Montalvà, E. (2013). *Valor social subjetivo de la educación para el profesorado: bases para la construcción de un instrumento de medida*. Valencia: RODERIC. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35921/VSSE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mosier, C. (1951) Problems and designs of cross-validation. *Educational and Psychological Measurement*, 11, 5-11. doi: 10.1177/001316445101100101
- Ocampo, C. I., & Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.30.1.114321>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2006). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2012). *Education at a Glance 2012: OECD indicators*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2013). *Education at a Glance 2013: OECD indicators*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. París: OCDE.
- Pardo, L. P. (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 145-158.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Recuperado de <http://www.forodeeducacion.com/numero10/020.pdf>
- Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 74-89.
- Sancho-Álvarez, C. (2013). *Validación de constructo de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en la comunidad educativa*. Valencia: Universitat de València: RODERIC. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36216/Sancho-%c3%81lvarez_2013.
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J., & Perales, M. J. (2013). Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J., & González-Such, J. (2014). La relevancia y susceptibilidad de cambio en la docencia del Valor Social Subjetivo de la Educación: validación de constructo. Ponencia presentada en el *V Coloquio de la Red Iberoamericana de Inves-*

- tigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)*. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Santín, D. (2003). *Descentralización y financiación de la Universidad Pública en Latinoamérica: Algunas propuestas a partir del caso español*. Documento de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, 1.
- Soriano, E. (2011). *El valor de la educación en un mundo globalizado*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Wallis, W. A. (1939). The correlation ratio for ranked data. *Journal of the American Statistical Association*, 34, 533-538.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.
- Willms, J. D., & Somers, M. A. (2001). Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.
- Zamora, B. & Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 86-107.

Fecha de recepción: 30 de abril de 2015.

Fecha de revisión: 30 de abril de 2015.

Fecha de aceptación: 29 de marzo de 2016.

A1.3 Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica: evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, en prensa.



Revista Perfiles Educativos



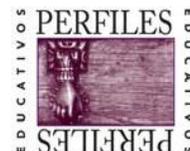
Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

Conocimiento para transformar



Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

Conocimiento para transformar



D. Carlos Sancho Álvarez
Personal Investigador
Universidad de Valencia
Presente

Por este medio informamos a usted que su artículo “Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica: evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana”, en coautoría con Jesús M. Jornet y José Gonzáles Such, ha sido aceptado para su publicación en nuestra revista *Perfiles Educativos*.

Se extiende la presente constancia para los fines que convengan al interesado.

A t e n t a m e n t e

“Por mi raza hablará el espíritu”

Ciudad Universitaria, 7 de febrero de 2017

Dr. Alejandro Márquez Jiménez
Director

Una aproximación al Valor Social Subjetivo de la Educación en Iberoamérica: Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana¹⁴

An approach to the Subjective Social Value of Education in Latin America: Evidences of validity from Argentina, Spain and Dominican Republic

CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ*

JESÚS M. JORNET**

JOSÉ GONZÁLEZ-SUCH***

Universitat de València

Resumen

Se presenta un estudio de validación sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación entre Argentina, España y República Dominicana. Se trata de una investigación de metodología mixta desarrollada con 251 docentes a través de encuesta online y grupos focales. Se analiza y valora el constructo teórico de acuerdo a su relevancia y susceptibilidad de

¹⁴ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto I+D+i *Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)*. Ref. EDU2012-37437, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Así como por “Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral, en el marc del Subprograma -Atracció de Talent 2013-“, y “Ajudes per a estades curtes 2015 de beneficiaris dels Programes de Formació de Personal Investigador de caràcter predoctoral del Vicerektorat d’Investigació i Política Científica” de la Universitat de València.

*Personal investigador en formación de la Universidad de Valencia (España). Tesis doctoral en proceso. Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; Valor Social de la Educación. Publicaciones recientes: (2013 en coautoría con J. M. Jornet y M. J. Perales) “Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. VII, núm. 2, pp. 197-207. (2016 en coautoría con J. M. Jornet y J. González-Such) “El constructo valor social subjetivo de la educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXXIV, núm. 2, pp. 329-350. CE: carlos.sancho@uv.es

**Catedrático de la Universidad de Valencia (España). Coordinador del grupo de investigación *GEM-Educo*. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; evaluación de sistemas educativos. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con P. Sánchez-Delgado y M. J. Perales), *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*, Valencia, PUV; (2012), “Dimensiones docentes y cohesión social”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol V, núm. 1, pp. 349-362. Web: www.uv.es/gemeduco. CE: jornet@uv.es

***Profesor titular de la Universidad de Valencia (España). Coordinador del grupo de innovación docente *InnovaMIDE*. Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; evaluación del profesorado. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con J. M. Jornet y M. García-García), *La evaluación de sistemas educativos: las informaciones que interesan a los colectivos implicados*, Valencia, PUV. www.uv.es/innovamide. CE: jose.gonzalez@uv.es

cambio a través de una validación cruzada entre tres contextos. Los resultados muestran un acuerdo estadísticamente significativo en cada país, apareciendo diferencias significativas entre ellos. El concepto trabajado es fundamental a nivel internacional ya que supone una reflexión hacia la potencialidad de la propia Educación. Asimismo, constituyen un avance en la superación de la asociación entre el nivel socio-económico y cultural familiar y el rendimiento académico. Es posible que existan aspectos subjetivos, tales como se indican en relación al constructo, que pueden afectar de manera diferencial al proceso educativo dependiendo del contexto.

Palabras clave: Evaluación educativa, validez de las pruebas, indicadores educativos, metodología de la investigación, profesores.

Abstract

Presents a study of validity about the subjective social value of education among Spain, Argentina and Dominican Republic i. It is a mixed research methodology developed with 251 teachers through online survey and focus groups. It analyzes and evaluates the theoretical construct according to its relevance and sensitivity of change in the three contexts. So, the results show a statistically significant agreement in each country, without significant differences between them. Therefore the worked concept is fundamental to international level since it implies a great reflection towards the potential of the education. Also, represent an advance in the overcoming of the association between socio-cultural and family level and academic performance. So there may be subjective aspects, such as in relation to the construct, which can affect the educational process depending on the context.

Keywords: Educational assessment, validity of the tests, educational indicators, research methodology, evaluation methods, teachers.

Introducción

“Recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente” (Montesquieu, 1972: 72).

A través de la historia la educación ha significado una clave esencial hacia la mejora de las sociedades en distintos planos (Delors, 1996). Evidentemente, a nivel internacional la educación es una de las principales herramientas de desarrollo humano económico y social, tal y como se plasma en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Gabay, 2015). En consonancia, consideramos el hecho educativo como algo fundamental para que cualquier país o región pueda prosperar, como algo primordial hacia el progreso social de todas las personas (McGrath, 2010). En cualquier caso, en sí misma, la educación es muy valiosa (Morín, 2000).

La práctica educativa significa algo más que un método para alfabetizar o aprender, puede posibilitar la liberación de la persona en muchos niveles (Freire, 2008), potenciando una autonomía personal y empoderando de manera autosuficiente o incluso superando determinados límites marcados sobre distintos colectivos; pudiendo incluso a llegar a cambiar cualquier logro esperado, aunque sea alto, si las expectativas educativas son las adecuadas (Baudelot y Leclerq, 2008/ Garreta, 1994).

Por ello, el interés por la educación a nivel internacional es notable, ya sea en América Latina o en Europa, el aspecto educativo está en el punto de mira de cualquier política nacional, que pretenda reducir las desigualdades y promover la transformación social.

Fundamentación teórica

La evaluación educativa desde un modelo hacia la Cohesión Social

“Resulta clarificador comparar la educación con la salud. (...) No se puede decir que los hospitales son los generadores de la salud de un país, como no se puede decir que las escuelas son las generadoras de la educación. El nivel de salud –tasa de enfermedades, muerte por parto, mortalidad infantil, frecuencia y duración de las epidemias, prevalencia de enfermedades crónicas, promedio de vida, etc.– es el resultado mensurable de un conjunto de acciones sociales y personales. Algo semejante ocurre en educación” (Marina, 2010: 43).

Afortunadamente, se ha ido superado el modelo de estudio que únicamente atendía procesos individuales, llegando a estudios sobre dinámica de grupos o de sistemas y contextos. La teoría de sistemas dinámicos ha sintetizado estos procesos que influyen mutuamente y conforman un entorno de desarrollo (Lawson y Lawson, 2013/ Berns, 2007/ Magnusson y Stattin, 1998). En este sentido, cuando hablamos de Educación, no

podemos separar el contexto de aprendizaje de los resultados escolares. La vinculación entre el proceso educativo y el entorno que rodea al mismo es esencial para considerar adecuadamente cualquier práctica educativa. Por ello, consideraremos a la práctica educativa como un proceso inseparable entre la persona que recibe el aprendizaje (discente), la persona que lo enseña (docente) y el entorno que les rodea (contexto de aprendizaje). Las relaciones que a su vez, se lleguen a producir entre todos los ámbitos involucrados, pueden generar diferentes factores que influyan de manera directa en el propio transcurso del proceso educativo, en definitiva, en los resultados escolares. Desde este punto de vista, de acuerdo con Jonnaert y Vander-Borghet (1999), el planteamiento se podría resumir en tres planos: (1) dimensión constructivista, que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus saberes y de su actividad; (2) interacciones sociales, que supone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con las otras personas; (3) interacciones con el medio, que considera que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás (p. 153).

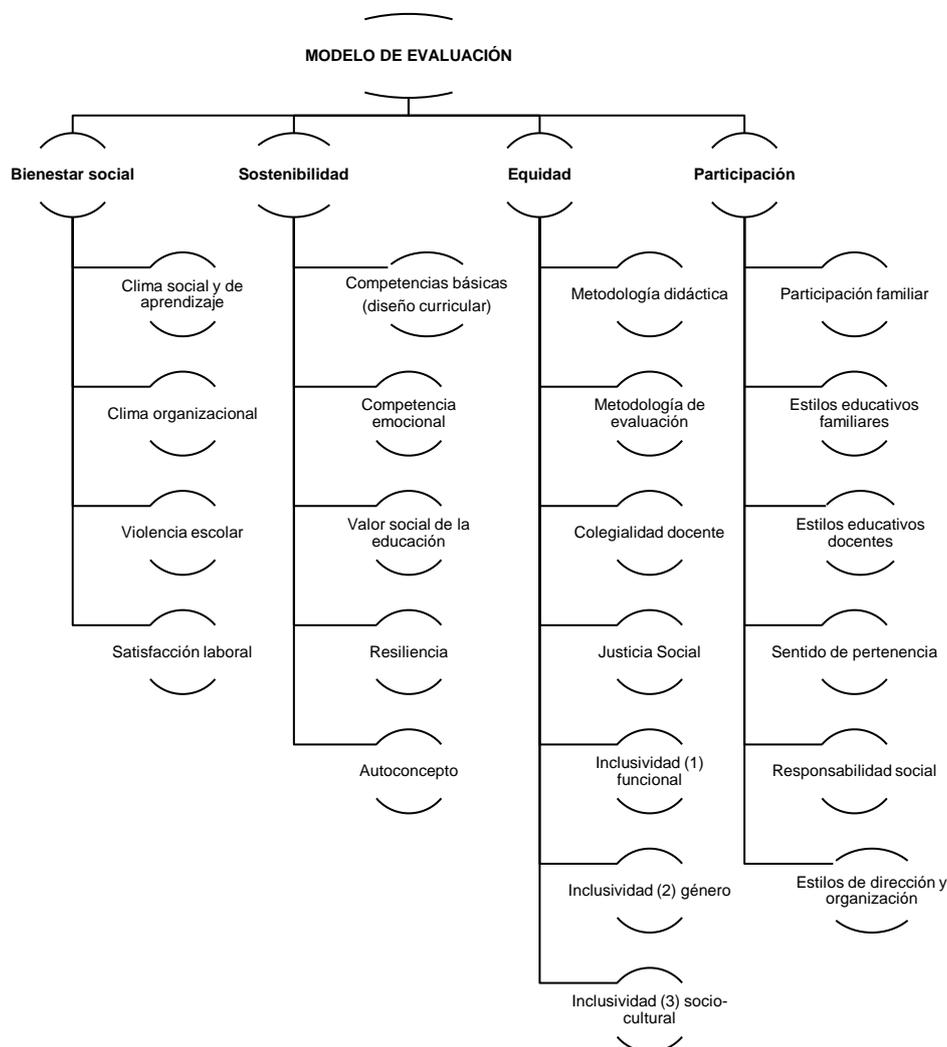
En un sentido amplio, es necesario identificar aquellas variables de contexto relacionadas con la Educación, para fomentar procesos que intenten explicar las diferencias que se producen con los niveles de logro académicos. O al menos tener una idea, de las razones por las cuales se distribuye el aprendizaje de una forma u otra entre los distintos grupos de alumnado. Para conocer las condiciones socioeducativas donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de los discentes, de forma general se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes fuentes de información (alumnado, profesorado y familias). Por ello, aparecen en la literatura especializada algunas reflexiones de relevancia sobre la evaluación de la práctica docente de manera contextual (Nava y Rueda, 2014/ Rueda et al., 2014/ Rueda et al., 2013). De esta manera, se pretende obtener información a partir de las diversas variables contextuales que puedan llegar a asociarse ante los procesos educativos (González-Montesinos y Backhoff, 2010). En efecto, estos instrumentos pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (De la Orden y Jornet, 2012). Por lo que ya existen numerosos trabajos que argumentan científicamente estas líneas tanto a nivel macro como a nivel meso y micro-analítico (Gil, 2014/ García-García et al., 2013/ González et al., 2012/ Joaristi et al., 2012/ Jornet et al., 2012/ López-González et al., 2012a, 2012b/ Biencinto et al., 2009).

“No obstante, no es infrecuente que se les pida más a este tipo de estudios de lo que realmente pueden ofrecer. La falta de utilidad que se les imputa, en parte razonable, se da en ocasiones por desconocimiento real de las bases en que se sustentan estos estudios” (Jornet et al., 2012: 9).

En gran medida, buena parte de la falta de utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos se debe a que el concepto de calidad implícito es un análisis simplificado del grado de excelencia que se infiere a partir de los logros educativos medidos por pruebas externas sobre contenidos académicos -habitualmente Matemáticas, Lenguaje (oficial del país y/o idioma extranjero) y Ciencias-. Desde este planteamiento, nuestro grupo de investigación intentó sustentar un modelo de evaluación de sistemas que partiera de un concepto integrador de la diversidad sociocultural, de modo que identificó en la Cohesión Social la meta general que podría ayudar a orientar no sólo procesos de intervención sociopolítica, sino también educativa. Se trataba, en definitiva, de diseñar un modelo que nos ayudara a comprender en qué medida la educación incide en la transformación social, a partir de la mejora de la cohesión social. Estos trabajos arrancan con los de Jornet (2010, 2012). Toman como punto de partida el planteamiento que al respecto se realiza en el año 2000 en la cumbre de Lisboa, combinando la idea de identificar diversos factores relacionados y promotores de la cohesión social. Sin entrar a analizar los motivos, resulta positivo ya de entrada la idea que se pretende hacia y entre un conjunto de países. Para ello, el Consejo de Europa define la Cohesión Social como “la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable” (Consejo de Europa, 2005: 23). Como desarrollo de esta propuesta se han ido sucediendo diversas concreciones, a nivel europeo. De entre ellos, hay que destacar el instrumento de evaluación Portafolios de Laeken (Consejo de Europa, 2001) y la Guía Metodológica del Consejo de Europa (2005).

Adicionalmente, y ante el presente estado de la cuestión, se identifican algunos modelos de evaluación educativa concretos que trabajan aproximaciones sistémicas, holistas, como el propuesto por De la Orden (2007), dirigidas a clarificar las relaciones que se dan entre los diferentes factores presentes en el sistema (insumos, procesos, resultados y contextos) y que nos ayuda a enmarcar el desarrollo del modelo de evaluación. Desde estas bases, el Valor Social de la Educación –tanto desde una perspectiva Objetiva como Subjetiva- se considera mensurable y un constructo esencial a considerar en relación al logro educativo, como factor explicativo.

Figura 1. Dimensiones del Modelo de evaluación hacia la Cohesión Social. Fuente: adaptado de Jornet (2012).



Nota: Las dimensiones devienen de la definición de Cohesión Social y se formulan de manera completa como (1) Bienestar social (para todos/as), (2) Sostenibilidad (a lo largo de la vida), (3) Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades) Integración de la diversidad (personas y social) y (4) Participación (social).

Resulta evidente que la práctica educativa no puede hacer frente a los diversos retos que se plantean en la actualidad de manera global. De ahí que sea muy adecuado plantear modelos de evaluación que aglutinen otros ámbitos. Por lo que, tal y como hemos visto en el anterior modelo, debido a esta posible relación entre conceptos sociales-educativos, el Valor Social de la Educación podría estar influyendo en gran medida hacia los resultados escolares (Jornet et al., 2011/ Sancho-Álvarez et al., 2013). Por ello, vinculamos también con esta perspectiva, la evaluación de la relevancia e impacto social que tiene la educación, así como la influencia de determinados factores sociales sobre la práctica educativa a nivel escolar, creando un círculo virtuoso y en constante cambio: a

mayor reconocimiento del valor de la educación, se espera que se den mejores niveles de logro en el alumnado; si se dan, y ello se vincula con la mejora personal y social, a su vez se incrementará la relevancia de la educación en dicha sociedad. De este modo, si la población ve en la educación un factor clave de desarrollo personal y transformación social, es obvio que incrementará su interés sobre la misma, en lo político y en lo personal. En lo personal, las familias y el alumnado pueden llegar a mejorar su motivación hacia el estudio, propiciando un mayor esfuerzo e implicación en la educación de sus hijas e hijos (familias) y de sí mismos (en el alumnado). Estos aspectos ya han sido tratado, desde diferentes perspectivas, por algunos autores en el contexto iberoamericano, como Muñoz (2003), Fernández-Díaz (2013), Mu y Pereyra-Rojas (2015) o Jornet et al. (2015), entre otros. En este contexto conceptual, definimos el Valor Social Subjetivo de la Educación, como constructo a ser considerado en las evaluaciones de sistemas educativos.

El Valor Social de la Educación

“Vuestros hijos estudian la tabla de multiplicar en un mundo que mañana será el de la máquina de calcular. Pierden la paciencia con la caligrafía y mañana la máquina de escribir dará al más torpe un éxito ejemplar. (...) Pero ellos tienen el ejemplo obsesivo del boxeador que gana cinco millones en una noche triunfal, de la vedette contratada por 15 millones semanales y del cantante de moda cuyas retribuciones ascienden a 500.000 francos” (Freinet, 1977: 23).

Si pensamos en la educación resulta evidente que todas las personas no creemos que tenga el mismo valor; ya que, dependiendo de cómo se perciba a nivel macro en una sociedad, a nivel meso y micro-analítico aparecerán una serie de consecuencias vinculadas. Ahí es donde creemos que de manera subjetiva pueden estar influyendo diversos factores sociales, culturales y educativos que lleguen incluso a determinar el logro académico del alumnado (Krüger et al., 2015).

De acuerdo con Jornet et al. (2011) el Valor Social de la Educación (VSE, en adelante) se refiere a:

(...) “la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (p. 53).

Asimismo, en el propio concepto de VSE se considera al Valor Social Subjetivo de la Educación (VSE-Subjetivo, en adelante) como una dimensión que se construye por:

(...) “la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p. 67).

En este trabajo nos centramos en el VSE-Subjetivo; constructo que se ha validado basándonos en estudios de comités de juicio –compuestos por profesorado universitario y docentes de diversos centros escolares de España, entre todas las etapas educativas respectivamente- (Sancho-Álvarez et al., 2016). A continuación se presenta la propuesta que se pretende seguir estudiando y realizando su validación cruzada entre diferentes países iberoamericanos, para poder seguir trabajando a partir de este concepto en otros contextos y determinar la estabilidad de los indicadores psicométricos en muestras diferenciadas (Mosier, 1951).

Tabla 1. Propuesta de dimensiones e indicadores de evaluación para el Valor Social Subjetivo de la Educación.

DIMENSIÓN 1. EXPECTATIVAS Y METAS EDUCATIVAS	
Indicador 1	Nivel de aspiraciones educativas
Indicador 2	Expresión de las metas generales de logro que tiene el alumnado, sus familias y el profesorado
Indicador 3	Expectativas sobre el alumnado según la situación socioeconómica y cultural de la familia
Indicador 4	Expectativas del profesorado y las familias sobre el logro esperado del alumnado
DIMENSIÓN 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN	
Indicador 1	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas
Indicador 2	Percepción del educando sobre su propia experiencia ante el reconocimiento escolar
Indicador 3	Percepción de las familias, alumnado y profesorado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar
Indicador 4	Percepción de las consecuencias y beneficios que tiene la Educación para el bienestar personal y social
DIMENSIÓN 3. VALOR DIFERENCIAL DE LA EDUCACIÓN	
Indicador 1	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito personal
Indicador 2	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito laboral
Indicador 3	Importancia de la Educación para la vida en el ámbito social

DIMENSIÓN 4. OBSTÁCULOS Y FACILITADORES

Indicador 1 Percepción de factores sociales que favorecen una visión positiva de la Educación

Indicador 2 Percepción de factores sociales que limitan una visión positiva de la Educación

Fuente: citado en Sancho-Álvarez et al. (2016), adaptado de Jornet et al. (2011)

Objetivos

Es posible que dependiendo del contexto el VSE-Subjetivo no signifique lo mismo o se identifiquen factores socio-culturales y educativos diferenciales. Por lo tanto, resulta enriquecedor plantear la validación del constructo desde diversos países para comprobar las diferentes visiones o incluso llegar a encontrar si se da un acuerdo que sea generalizable a nivel internacional sobre el mismo. Para ello, se propone, como *objetivo general*:

- Realizar una validación cruzada del concepto sobre VSE-Subjetivo de la Educación en diferentes contextos socio-educativos como son los de Argentina, España y República Dominicana, como constructo mensurable.

Así como, los siguientes *objetivos específicos*:

1. Analizar el nivel de acuerdo y consistencia inter-jueces respecto a la relevancia y susceptibilidad de cambio de las dimensiones e indicadores del constructo, de manera diferenciada en diferentes contextos.
2. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones emitidas por los comités de los tres países incluidos en el presente estudio.
3. Aportar informaciones que nos orienten hacia una mejor comprensión del hecho educativo como fenómeno social, a partir de las aportaciones del profesorado participante de Argentina, España y República Dominicana.

MÉTODO

Como señalamos anteriormente, la naturaleza educativa ya no es analítica, estable y ordenada, sino que resulta sistémica, dinámica y cambiante (Galán et al., 2014), de ahí que debamos abordar la investigación con metodologías complementarias que nos ayuden a comprender esa complejidad socio-educativa (Bericat, 1998/ Jornet et al., 2013). Por ello, se ha optado por desarrollar una metodología mixta como sustento para garantizar la máxima validez en los resultados de la investigación (Dellinger y Leech, 2007).

El trabajo se estructura a su vez en dos etapas principales sobre el estudio del constructo teórico de VSE-Subjetivo para cada país. En la primera etapa se desarrolla un estudio basado en jueces expertos de cada país para ofrecer un argumento orientativo y válido (Kane, 2001), a través de una encuesta en línea¹⁵ que facilite la recogida de información a nivel internacional sobre el aspecto cuantitativo. En segundo lugar se realizan grupos focales con profesorado de los tres contextos de manera presencial, de modo que se facilite la reflexión grupal y se generen aportaciones que puedan enriquecer y profundizar en los significados de la investigación desde una perspectiva cualitativa (Krueger y Casey, 2000).

Grupos de estudio

Se trata de una muestra total de 251 docentes distribuidos en tres países (ver tabla 2). Primeramente, participan en la investigación 122 docentes para valorar el constructo desde cada país (M1). Asimismo, participan en el estudio 129 docentes en un segundo momento de manera directa (M2), a través de grupos focales también en cada país. En ambos casos, se han identificado grupos por disponibilidad y de diferentes centros escolares y universidades, pero de acuerdo a un número de participantes adecuado en cada momento, así como garantizando la diversidad entre etapas en distintos tipos de instituciones escolares y universidades. También se han atendido criterios como el sexo, y la función y experiencia profesional, con el fin de garantizar grupos suficientemente homogéneos entre los diferentes países y adecuar una participación de calidad. A continuación, se puede observar la muestra distribuida por países.

Tabla 2. Profesorado por momentos de evaluación y distribución por países.

País	M1	M2	Total
Argentina	39	55	94
España	46	36	82
R. Dominicana	37	38	75
Total	122	129	251

Fuente: elaboración propia.

¹⁵ Se procedió a realizar el formato de encuesta mediante el programa informático LimeSurvey, adaptado para Educación por el grupo de Innovación Educativa InnovaMide (<http://www.uv.es/innovamide/>), para mejorar su aplicación y recogida de datos, así como para facilitar el acceso a las audiencias implicadas; para facilitar su administración y recogida de datos en relación a cada criterio de valoración (Dray et al., 2011). Se preguntaba a los jueces acerca de si la traducción en dimensiones e indicadores de la definición era adecuada (relevancia) y si eran aspectos que podrían ser cambiados (mejorados) a partir de intervenciones psico-socio-educativas (susceptibilidad de cambio). La escala de valoración fue de tipo Likert de 1 a 4 puntos (1: Nula relevancia o susceptibilidad de cambio; 4: Máxima relevancia o susceptibilidad de cambio).

Nota: Los datos en República Dominicana en cuanto al profesorado participante se obtuvieron gracias al estudio realizado, y con el permiso concedido para su uso en esta investigación, por Brisita (2016).

Análisis de datos

Los análisis descriptivos obtenidos se han procesado mediante el apoyo del software *SPSS 22*. Se ha analizado la consistencia inter-jueces sobre las valoraciones de los participantes mediante la *W Kendall* y el coeficiente de correlación *Intra-clase* para comprobar la concordancia, consistencia y dispersión de los datos en cada país y aspecto evaluado. Asimismo, se ha calculado la prueba *Kruskal-Wallis* para muestras independientes, con el fin de identificar o descartar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

Respecto a la información derivada de los grupos focales, se ha llevado a cabo un análisis textual y semántico de los datos recabados, realizando un primer recuento de frecuencias utilizando el programa *Atlas.ti 6.02* para el conteo de palabras. Así como se ha elaborado un análisis de contenido deductivo, mediante el establecimiento de un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las conclusiones establecidas (Bardín, 1986). Este análisis se ha desarrollado por parte del equipo investigador, estableciendo categorías de análisis a partir del análisis frecuencial, para posteriormente llevar a cabo el análisis semántico.

RESULTADOS

Valoración del jueceo sobre el constructo teórico VSE-Subjetivo

En cuanto a los resultados sobre las valoraciones emitidas sobre relevancia por los jueces, se pueden observar puntuaciones adecuadas en todos los países (ver figura 2), ya que se superan los tres puntos en todos los criterios evaluados.

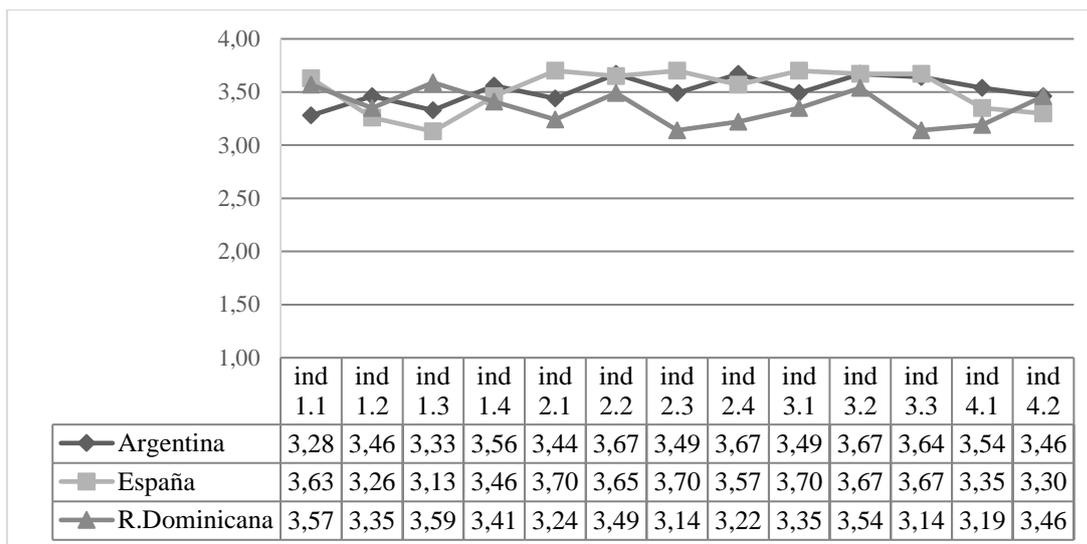


Figura 2. Valoraciones sobre la relevancia del VSE-Subjetivo.

Nota: la identificación de indicadores se presentó en la tabla 1.

En el caso de las valoraciones emitidas hacia la susceptibilidad de cambio, se puede observar que las puntuaciones han sido también adecuadas ya que superan en todos los casos y por países los 2,7 puntos en su evaluación.

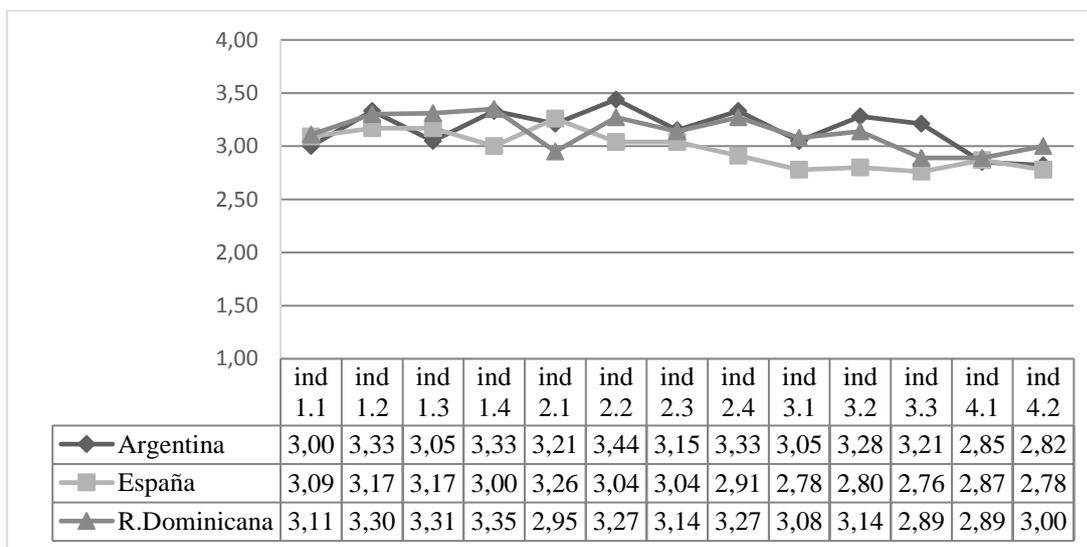


Figura 3. Valoraciones sobre la susceptibilidad de cambio del VSE-Subjetivo.

Después del análisis descriptivo, se presentan a continuación los resultados de los análisis estadísticos realizados para comprobar el acuerdo intersubjetivo sobre las valoraciones emitidas por los jueces.

Tabla 3. Concordancia acuerdo inter-jueces por países y escalas de respuesta.

País	D ¹	N ²	Relevancia			Susceptibilidad de cambio		
			W Kendal	Sig. asintot.	Correlación Intra-clase	W Kendal	Sig. asintot.	Correlación Intra-clase

			<i>(bilateral)</i>		<i>(bilateral)</i>			
Argentina	1	3	,608	,000*	,797	,762	,000*	,889
		9						
	2	3	,606	,000*	,799	,698	,000*	,875
		9						
	3	3	,660	,000*	,745	,847	,000*	,922
		9						
	4	3	,887	,002*	,879	,932	,001*	,916
		9						
España	1	4	,259	,408	,193	,672	,000*	,850
		6						
	2	4	,485	,000*	,640	,666	,000*	,828
		6						
	3	4	,705	,000*	,636	,705	,000*	,787
		6						
	4	4	,745	,018*	,700	,796	,007*	,749
		6						
R. Dom	1	3	,285	,294	,436	,672	,000*	,850
		7						
	2	3	,485	,005*	,640	,666	,000*	,828
		7						
	3	3	,688	,002*	,649	,810	,000*	,882
		7						
	4	3	451	,012*	,674	,583	,000*	,739
		7						

¹Dimensión ²Número de jueces *Acuerdo estadísticamente significativo

Los datos muestran que en general existe acuerdo estadísticamente significativo para cada país sobre las dos escalas de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio) en relación al constructo analizado. En este sentido, los resultados de W de Kendall son adecuados para ambas escalas sobre todas las dimensiones en cada país, sin embargo no existe acuerdo significativo para la dimensión 1 de relevancia en España y República Dominicana. Asimismo, la correlación Intra-clase reafirma el consenso intersubjetivo a modo de consistencia interna para todas las dimensiones entre países y escalas, menos en el caso de la dimensión 1 en España y Argentina para la escala de relevancia.

Por otro lado, se analizan entre países si existen diferencias significativas sobre los resultados por medio de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes por escalas y dimensiones realizando la agrupación por países.

Tabla 4. Resultados prueba Kruskal-Wallis agrupación por países.

Dimensión	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>Sig. asintot. (bilateral)</i>	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>Sig. asintot. (bilateral)</i>
1	3,339	,188	1,783	,410
2	9,328	,009*	2,851	,240
3	7,955	,019*	7,582	,023*

4	3,801	,149	1,258	,533
---	-------	------	-------	------

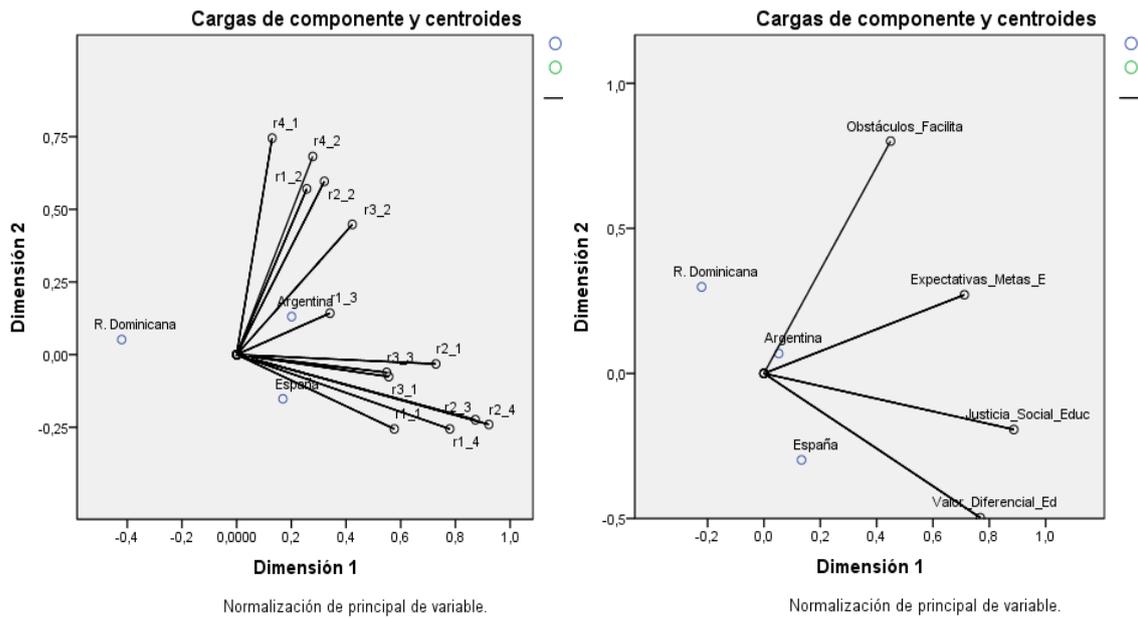
*Diferencia estadísticamente significativa

Se puede observar que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los tres países en el caso de la escala de relevancia sobre la dimensión 2 y 3, sin aparecer diferencias significativas en el caso de la dimensión 1 y 4. Así como, para la escala de susceptibilidad de cambio, únicamente aparecen diferencias significativas en la dimensión 3, sin observar diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 1, 2 y 4.

Por lo que, en general, son resultados adecuados para el estudio del VSE-Subjetivo sobre el acuerdo entre jueces y aparecen datos interesantes sobre las diferencias entre países mostrando cierta homogeneidad de valoraciones aunque pertenezcan a diferentes contextos de actuación.

De manera complementaria en este apartado presentamos la estructura de las dimensiones básicas a partir de las dimensiones teóricas del constructo en relación a la variable país, entre los grupos de jueces, y para cada escala de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio). Para ello, después de realizar un análisis de componentes principales categóricos CATPCA se han obtenido dos dimensiones discriminantes para cada caso, siendo el autovalor -o valor propio- de la primera 4,25 y 2,17 para la segunda, explicando un 77,092 % de la varianza total.

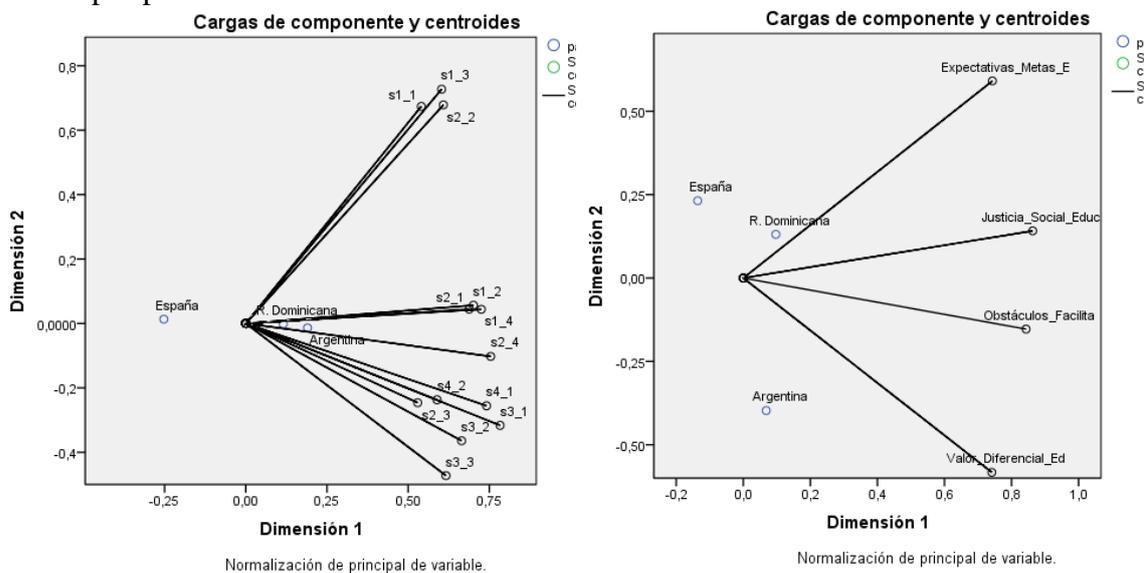
Figura 4. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA. Relevancia por países



Como se puede observar las variables se distribuyen en dos grandes grupos de acuerdo a los indicadores sobre aspectos más socio-personales y laborales (r4_1; r4_2; r1_2; r2_2; r3_2; r1_3), y otros más académicos o socioeducativos (r3_3; r2_1; r3_1; r2_1; r3_1; r1_1; r2_3; r2_4; r1_4); donde Argentina y España obtienen puntuaciones similares y República Dominicana se distancia de ellos. Por otro lado, se observa la distribución de las dimensiones en relación diferenciada con cada país de referencia.

Asimismo, se han obtenido dos dimensiones discriminantes para la escala de susceptibilidad de cambio, siendo el autovalor de la primera 5,69 y 2,09 para la segunda, explicando un 82,24% de la varianza total.

Figura 5. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA. Susceptibilidad de cambio por países.



Como se puede observar las variables se distribuyen en dos grandes grupos de acuerdo a los indicadores sobre aspectos más personales (s1_1; s1_3; s2_2), y otros más socioeducativos y laborales (s2_1; s1_2; s1_4; s2_4; s4_1; s4_2; s2_3; s3_1; s3_2; s3_3); donde República Dominicana y Argentina obtienen puntuaciones similares y España se diferencia de ambos. Por otro lado, se observa la distribución de las dimensiones en relación diferenciada con cada país de referencia.

Resultados sobre grupos focales

En relación a la información recabada en todos los grupos focales realizados se ha elaborado en un primer momento un análisis frecuencial de palabras y otro semántico. Todo ello, a partir de la transcripción sobre las grabaciones durante las sesiones. En el primer caso, se han recogido los patrones de palabras repetidas, eliminando la polisemia. A partir de ahí se han agrupado las categorías por aproximación, por ejemplo uniendo en un mismo grupo las palabras escuela, centro y aula. A partir de ahí se analizan las categorías básicas encontradas. Cabe destacar que trabajamos con el significado único de la palabra, sin buscar la relación con otras palabras, así como se ha trabajado únicamente con las palabras que tienen frecuencias superiores a 10 casos sobre el recuento total de palabras en todos los grupos focales.

Tabla 5. Las 20 palabras o agrupaciones más repetidas en total.

<i>Palabras</i>	<i>Argentina</i>	<i>R. Dom</i>	<i>España</i>	<i>Total</i>
Escuela, centro, aula	83	18	48	149
Familia, padres, madres	62	47	36	145
Educación, educativo, escolar	47	50	44	141
Trabajo, laboral, profesión	35	53	27	115
Sociedad, comunidad, barrio	50	55	9	114
Actividades, tarea, programas	23	18	66	107
Futuro, desarrollo, mejorar	46	43	17	106
Valor, importancia, valoración	41	18	35	94
Expectativas, motivación, metas	31	35	27	93
Estudiar, aprender, formación	36	47	8	91
Crisis, dificultades, complicado	26	32	32	90
Resultados, nivel, calidad	25	20	37	82
Niños, chicos, jóvenes	47	7	18	72
Docente, profesorado, maestros	47	5	18	70
Oportunidad, salidas, opciones	32	19	18	69
Alumnos, alumnado, estudiantes	27	6	24	57
Cultura, culturas, cultural	27	6	23	56
Percepción, consideran, piensan	17	4	26	47
Alcanzar, lograr, pueden	19	13	10	42
Estrategias, proceso, forma	16	15	10	41

Si realizamos la ordenación de mayor a menor por grupos, los resultados sobre las diez palabras más repetidas en cada país son las que se muestran a continuación.

Tabla 6. Las diez palabras o agrupaciones más repetidas por países

<i>Argentina</i>	<i>F*</i>	<i>España</i>	<i>F</i>	<i>R. Dominicana</i>	<i>F</i>
Escuela, centro, aula	83	Actividades, tarea, programas	66	Sociedad, comunidad, barrio	55
Familia, padres, madres	62	Escuela, centro, aula	48	Trabajo, laboral, profesión	53
Sociedad, comunidad, barrio	50	Educación, educativo, escolar	44	Educación, educativo, escolar	50
Educación, educativo, escolar	47	Resultados, nivel, calidad	37	Familia, padres, madres	47
Niños, chicos, jóvenes	47	Familia, padres, madres	36	Estudiar, aprender, formación	47
Docente, profesorado, maestros	47	Valor, importancia, valoración	35	Futuro, desarrollo, mejorar	43
Futuro, desarrollo, mejorar	46	Crisis, dificultades, complicado	32	Expectativas, motivación, metas	35
Valor, importancia, valoración	41	Trabajo, laboral, profesión	27	Crisis, dificultades, complicado	32
Estudiar, aprender, formación	36	Expectativas, motivación, metas	27	Cambio, ayudar, sentido	22
Trabajo, laboral, profesión	35	Percepción, consideran, piensan	26	Resultados, nivel, calidad	20

*F=Frecuencia

En el caso del análisis semántico de las palabras se han agrupado en grupos semánticos, como se muestra a continuación, a partir de las frecuencias mayores a 10.

- Trabajo: se conforma por palabras como trabajo, laboral, profesión, etc.
- Importancia: se compone por valor, importancia, valoración, etc.
- Dificultades: se incluyen palabras como crisis, dificultad, complicado, problemas, conflictos, etc.
- Inversión: se ha formado por condiciones, recursos, economía, tiempo, años, etc.
- Escuela: se han incluido palabras como centro, escuela, institución, administración, etc.
- Actores: se ha conformado por palabras como alumnado, docentes, familias, etc.
- Formación: este apartado se compone de palabras como educación, estudiar, estrategias, actividades, cultura, etc.
- Aspiraciones: se conforma por motivaciones, expectativas, logro, resultados, oportunidades, etc.
- Percepciones: se han incluido palabras como percepción, consideración, piensan, creen, podría, etc.
- Mejora: se conforma por esfuerzo, superación cambio, futuro, desarrollo, etc.
- Relaciones: se componen por palabras como situación, estado, relación, influencia, diferentes, etc.
- Sociedad: se compone por comunidad, barrio, sociedad, campo, pueblo, rural, etc.

Somos conscientes de que la formación de grupos incluye una dificultad añadida, ya que algunas palabras pueden pertenecer a dos o más grupos en función del punto de vista

con el que se analicen. La distribución resultante ordenada por totales para cada país se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. Distribución de frecuencia sobre grupos semánticos.

<i>Grupos semánticos</i>	<i>R.</i>			<i>Total</i>
	<i>Argentina</i>	<i>España</i>	<i>Dominicana</i>	
Formación	149	151	136	436
Actores	186	106	75	367
Mejora	105	39	107	251
Aspiraciones	88	82	74	244
Escuela	83	48	18	149
Sociedad	62	13	64	139
Percepciones	58	39	33	130
Trabajo	35	27	53	115
Dificultades	30	38	46	114
Importancia	41	35	18	94
Relaciones	38	16	19	73
Inversión	31	24	15	70

De manera gráfica la distribución por países según las frecuencias de aparición sobre los grupos semánticos en relación al VSE-Subjetivo son los siguientes.

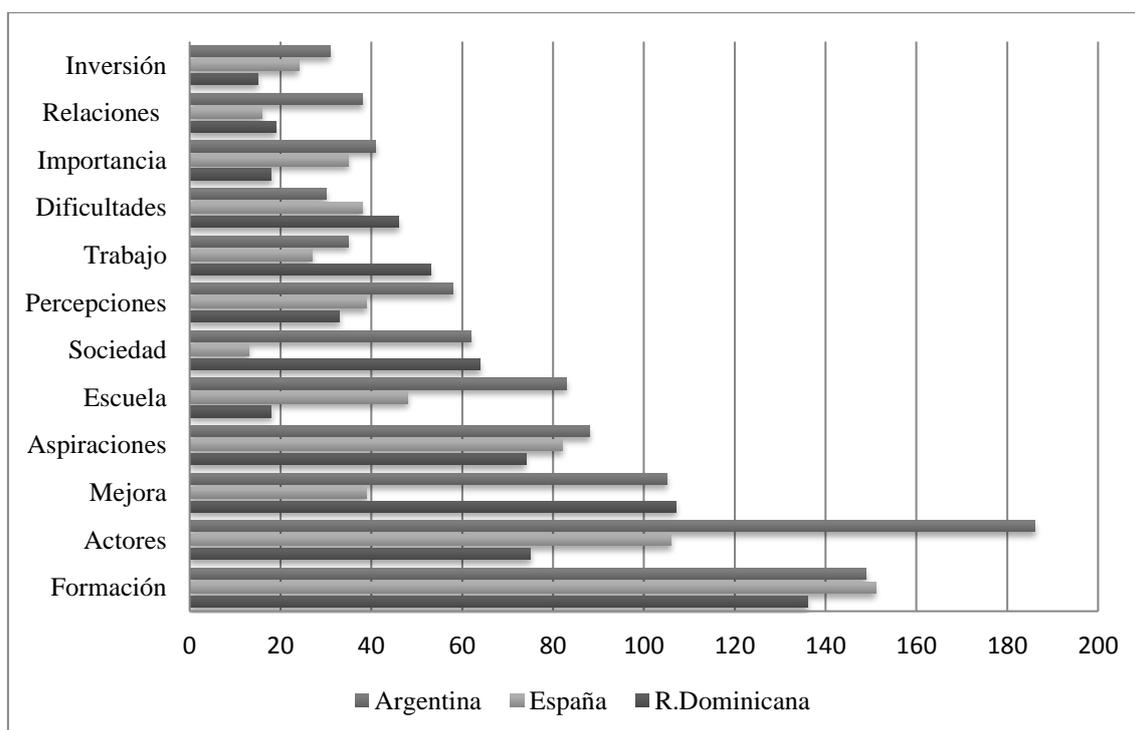


Figura 6. Distribución de frecuencias de grupos semánticos por países

Por lo tanto, se ha descrito la reducción de un total de 10437 frecuencias de palabras que posteriormente se redujeron a 10160 una vez depurados los artículos, preposiciones, etc., y el análisis de una muestra de 2194 palabras seleccionada a partir de su agrupación semántica con una frecuencia de aparición de más de 10. Posteriormente se ha realizado

una nueva agrupación semántica en 12 grupos y se han tabulado en relación a sus frecuencias de aparición por totales y países.

En este tipo de análisis el principal obstáculo se da en cuanto a la ausencia de la connotación con la que se hace el discurso, y también la ausencia de relación con otras palabras; una palabra no es una frase ni relato y no podemos concluir que han querido decir las audiencias con el recuento de las frecuencias; por lo que debe ser interpretado en relación a las transcripciones y el análisis semántico. De todos modos, la repetición de las palabras que estudiamos en estos grupos, relacionados con el VSE-Subjetivo, puede dar unas pistas sobre el discurso de cada grupo, así como hacia el significado de cada una de las dimensiones estudiadas por ejemplo, por lo que –tal como hemos señalado- hay que interpretar los resultados junto a los análisis semántico, estructural y análisis del discurso.

Por ello, respecto a la información generada en los grupos focales y en torno a los temas centrales de análisis planteados al profesorado sobre las cuatro dimensiones del constructo teórico en los grupos focales se indican a continuación, a modo de análisis de contenido deductivo, una serie de categorías y conclusiones extraídas directamente sobre toda la información recabada para complementar y corroborar el análisis anteriormente realizado de manera informática.

Tabla 8. Resultados categorías de los grupos focales sobre el VSE-Subjetivo según la opinión del profesorado participante.

<i>Categoría</i>	<i>Argentina</i>	<i>España</i>	<i>R. Dominicana</i>
D 1. Expectativas y metas educativas	-A nivel rural está claro que los estudiantes quieren seguir estudiando pero no siempre pueden -A nivel urbano pueden y quieren seguir estudiando ya que la universidad es gratis	-Bajas expectativas entre el alumnado debido a la crisis -Las familias prefieren que estudien algo práctico pero no que sean universitarios -El profesorado cree en la mayoría de su grupo-clase pero no en todos y todas	- A nivel rural se tienen aspiraciones de progreso, cambio de estatus social, dignificar su vida a través de la educación -Las familias quieren que sus hijos estudien para que tengan un mejor trabajo
D 2. Justicia social y educación	-A nivel rural y urbano si estás bien formado es la única salida posible -Piensan que existen muchas desigualdades	-Las familias claramente piensan que no se premia estar bien titulado -El profesorado valora mucho estar bien formado	-Los estudiantes que pueden estudiar se esfuerzan porque saben que es bueno -El estudiar permite cambiar de estilo de vida -Aparece la educación como algo fundamental para combatir la diferencia de género
D 3. Valor diferencial de la educación	-Hay consenso en que la educación es muy importante a nivel personal, laboral y social	-Algunos estudiantes les apasiona leer y aprender, pero no en general	-Aparece la educación como algo fundamental para combatir la diferencia de género

	<i>-La educación fomenta la cultura local y los valores de la comunidad</i>	<i>-Algunas familias creen que la educación es vital, pero no en general</i> <i>-Todo el profesorado sabe que la educación es la clave</i>	<i>-Hay consenso en que a más educación mejor empleo</i> <i>-El profesorado ve muy necesario mayor esfuerzo</i>
D 4. Obstáculos y facilitadores	<i>-El gobierno no invierte igual en todas las zonas</i> <i>-La religión dificulta en algunos sectores el acceso igualitario</i> <i>-Los políticos y los medios de comunicación condicionan la visión de la educación</i>	<i>-La crisis económica dificulta la inversión en educación y las salidas profesionales</i> <i>-La imagen de los políticos no son un buen ejemplo</i> <i>-En los medios de comunicación y series no se promociona la educación</i>	<i>-La formación en el seno familiar puede dificultar</i> <i>-La promoción a nivel social y político hacia la educación puede mejorar</i> <i>-La globalización y una sociedad competitiva no promueve positivamente la visión educativa adecuada</i>

Finalmente, podemos observar como en un primer momento las frecuencias de palabras y grupos semánticos cobran más sentido si las contextualizamos con frases completas encuadradas en alguna dimensión. Sin embargo, las dos informaciones cuadran de manera positiva hacia la tendencia del discurso analizado y estudiado en relación al VSE-Subjetivo, ya que como hemos podido comprobar en cada país se valora un aspecto en concreto, o está más presente un determinado supuesto determinante.

A modo de conclusión

En general, a nivel cuantitativo el constructo trabajado de VSE-Subjetivo es muy relevante y adecuadamente susceptible de cambio en los tres países, sin embargo encontramos diferencias significativas en algunas dimensiones. Recuérdese que el objetivo es valorar si la definición del constructo está bien operativizada en cuanto a dimensiones mensurables, por lo que no estamos valorando en este momento si se da mayor o menor VSE-Subjetivo en un país o en otro. No obstante, es claro que algunos factores valorados por los jueces pueden diferir en el grado de influencia según la sociedad en la que estemos trabajando; algo que se observa de manera más específica en el análisis cualitativo. En este sentido, se puede constatar que las dimensiones propuestas, en general, se consideran relevantes para representar en una Escala de Medida el constructo tal cual se ha definido, si bien se entiende que este tipo de percepciones es menos susceptible de cambio. Estas diferencias se comprenden mejor si nos basamos en el análisis cualitativo, en el que se manifiestan los factores que están presentes en cada país como consecuencia de su situación socio-económica y cultural.

De este modo, en el análisis a nivel cualitativo sobre la información generada en los grupos focales resultan interesantes los diferentes puntos de vista que han indicado los docentes de cada país. Por ejemplo, en España aparece fundamentalmente la crisis

económica como algo que influye notablemente en la percepción sobre el VSE-Subjetivo. En Argentina existen expectativas para poder seguir estudiando ya que puede que un factor positivo sea que el gobierno garantiza una continuidad de manera totalmente gratuita inclusive en la universidad. Así como en República Dominicana que también existen buenas expectativas y la educación se percibe como una clara herramienta hacia el progreso social, así como un elemento para combatir de mejor manera la brecha de género. Con todo, estas situaciones diferenciadoras no afectan a la valoración de la relevancia de las dimensiones propuestas, por lo que estimamos que pueden considerarse bien establecidas, siendo una evidencia de validez.

El proceso educativo en relación al desarrollo humano significa hoy en día algo muy complejo de acuerdo a los diferentes tipos de enseñanza-aprendizaje que se deben dar para crear verdaderos escenarios educativos positivos, ya que vivimos en un mundo globalizado (Wulf, 2013). De ahí que llegemos ante un gran desafío y dilema socio-educativo en cuanto a la educación como cambio. Es decir, suponemos que la práctica educativa se debe de adaptar al mundo globalizado, o por el contrario el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un referente como agente de cambio fundamental (Alvira, 2013/ Beltrán, 2013); así como la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación sobre la investigación evaluativa de todos estos aspectos socio-escolares (Federov y Levitskaya, 2015/ Duart y Mengual-Andrés, 2014).

Como se ha podido comprobar después de realizar los análisis de datos sobre las valoraciones del estudio, encontramos resultados que avalan positivamente el constructo trabajado de VSE-Subjetivo a nivel internacional, ya que, aunque se haya valorado en diferentes contextos el profesorado está de acuerdo en que es relevante y susceptible de cambio ante el proceso educativo.

En definitiva, este tipo de investigaciones, como la que se presenta en este artículo, pueden coadyuvar en el estudio de factores sociales que se relacionan en la práctica educativa y que pueden afectar positiva o negativamente en el logro escolar. Medir o evaluar las percepciones sociales en relación al valor/utilidad que se le da a la educación en cada sociedad entendemos que es necesario, pues está a la base de la política educativa que se desarrolla en cada país (a nivel macro-analítico) y en el esfuerzo/motivación de alumnado y familias para el estudio (a nivel micro-analítico). Así, tan sólo por citar un ejemplo, está estudiado como en el ámbito iberoamericano el alumnado cuyas familias creen que sus hijos e hijas obtendrán un alto desempeño escolar, son los que obtienen promedios más elevados (Gavotto, 2015/ CERLALC, 2013).

En síntesis, los resultados obtenidos permiten orientar el diseño de una escala que, con las debidas adaptaciones para asegurar la validez cultural (Solano-Flores, 2011) de la misma, pueda servir para la relación de estudios explicativos del nivel de logro educativo, como un factor que posiblemente pueda estar relacionado con el esfuerzo y motivación necesarios para obtener mejores resultados.

Finalmente, cabe destacar que a nivel internacional se están llevando a cabo una serie de estudios que demuestran el gran valor que tiene la educación como mejora en el aprendizaje del sujeto (Taylor et al., 2010). En consonancia, se está demostrando poco a poco que la propia práctica educativa puede potenciar en la persona un gran progreso que no se asocia ya a su nivel socio-económico y cultural de partida (Tazouti y Jarlégan, 2014), o incluso esa brecha se reduce o desaparece al controlar estos indicadores (Cervini et al., 2015). Ello resulta crucial para poder atender la desigualdad educativa y disipar la consecuente desigualdad social (Tapia y Valenti, 2016/ Murillo et al., 2016). Por lo que puede que existan aspectos subjetivos, tales como indicamos en relación al VSE-Subjetivo, que podrían afectar al proceso educativo dependiendo del contexto.

En futuras investigaciones se procederá al estudio de las propiedades métricas de la Escala derivada al efecto y a su validación a partir de estudios empíricos, así como se podrá adaptar hacia otras audiencias, de acuerdo a la medición de variables complejas hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación de calidad (McCoach, Gable y Madura, 2013).

Referencias

- ALVIRA, Rafael (2013), “La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil”, *Revista española de pedagogía*, vol. LXXI, núm. 254, pp. 147-154.
- BARDÍN, Laurence (1986), *El análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BAUDELLOT, Christian y Francois Leclerq (2008), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Editorial del Estante.
- BELTRÁN, Jesús (2013), “La educación como cambio”, *Revista española de pedagogía*, vol. LXXI, núm. 254, pp. 101-118.
- BERICAT, Eduardo (1998), *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Barcelona, Ariel.
- BERNS, Roberta (2007), *Child, family, school, community*, Belmont, London, Wadsworth.
- BIENCINTO, Chantal., Coral González, Mercedes García-García, Purificación Sánchez-Delgado y Dolores Madrid-Vivar (2009), “Diseño y Validación del AVACO-EVADIE: Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares”, *RELIEVE*, vol. XV, núm. 1, pp. 1-36. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm

- BRISITA, Ana Dilia (2016), *Validación de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación con estudiantes del nivel secundario en las regionales educativas 06, la vega y 10 santo domingo en república dominicana*, Tesis de Doctorado, Valencia, Universitat de València (España).
- CERLALC (2013), *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*, Colombia, UNESCO.
- CERVINI, Rubén, Nora Dari y Silvia Quiroz (2016), “Estructura familiar, tamaño de la familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países de América Latina”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 12-31.
- CONSEJO DE EUROPA (2001), *Promoting the policy debate on social cohesion from a comparative perspective. Trends in Social Cohesion*, Germany, Council of Europe.
- CONSEJO DE EUROPA (2005), *Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- DE LA ORDEN, Arturo (2007), *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores*, Ciudad de México, INEE.
- DE LA ORDEN, Arturo y Jesús Miguel Jornet (2012), “La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto”, *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. LXIV, núm. 2, pp. 69-88.
- DELLINGER, Amy y Nancy Leech (2007), “Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research”, *Journal of Mixed Methods Research*, vol. XIV, pp. 309-332.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.
- DRAY, Barbara, Patrick Lowenthal, Melissa Miszkiewicz, Maria Araceli Ruiz-Primo y Kelly Marczynski, (2011), “Developing an instrument to assess student readiness for online learning: A validation study”, *Distance Education*, vol. XXXII, núm. 1, pp. 29-47.
- DUART, Josep y Santiago Mengual-Andrés (2014), “Impacto de la Sociedad del Conocimiento en la universidad y en la comunicación científica”, *RELIEVE*, vol. XX, núm. 2, pp. 1-12. DOI: [10.7203/relieve.20.2.4343](https://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4343)
- FEDEROV, Alexander y Anastasia Levistskaya (2015), “Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales”, *Comunicar*, vol. XLV, núm. 23, pp. 107-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-11>
- FERNÁNDEZ-DÍAZ, María José (2013), “Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas”, *Revista española de pedagogía*, vol. LXXI, núm. 254, pp. 119-140.
- FREINET, Celestin (1977), *Parábolas para una pedagogía popular. Los dicho de Mateo*, Barcelona, Laia.
- FREIRE, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GABAY, Clive (2015), “Special Forum on the Millennium Development Goals: Introduction”, *Globalizations*, vol. XII, núm. 4, pp. 576-580.
- GALÁN, Arturo, Marta Ruiz y Juan Carlos Sánchez-Melado (2014), “Repensar la investigación educativa de las relaciones lineales al paradigma de la complejidad”, *Revista española de pedagogía*, vol. LXII, núm. 258, pp. 281-298.
- GARCÍA-GARCÍA, Mercedes, Chantal Biencinto-López, Elvira Carpintero-Molina, María Cristina Núñez-Del-Río y Blanca Arteaga-Martínez (2013), “Rendimiento en matemáticas y actitud hacia

- la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXXI, núm. 1, pp. 117-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>
- GARRETA, Jordi (1994), “Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes”, *Revista de Sociología Papers*, vol. XLIII, pp. 115-122.
- GAVOTTO, Omar Iván (2015), “Las circunstancias y expectativas familiares, elementos indispensables para el desarrollo educativo en los pueblos Latinoamericanos”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. II, núm. 3, pp. 27-34.
- GIL, Javier (2014), “Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación pisa”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXXII, núm. 2, pp. 393-410. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.192441>
- GONZÁLEZ-BARBERA, Coral, Joaquín Caso-Niebla, Karla Díaz-López y Mónica López-Ortega (2012), “Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala”, *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. LXIV núm. 2, pp. 51-68.
- GONZÁLEZ-MONTESINOS, Manuel Jorge y Eduardo Backhoff (2010), “Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales”, *RELIEVE*, vol. XIV, núm. 2, pp. 1-17. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm
- JOARISTI, Luis, Luis Lizasoain y Eider Gamboa (2012), “Construcción y validación de un instrumento de medida del Nivel Socioeconómico y Cultural (NSE)”, *Bordón*, vol. LXIV, núm. 2, pp. 151-171.
- JONNAERT, Philippe y Cécile Vander-Borghet (1999), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignements*, Bruselas, De Boeck.
- JORNET, Jesús Miguel (2010), “Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación”, ponencia invitada presentada en el “II encuentro de la Red Iberoamericana de Evaluación de la Docencia (RIED)”, Valencia, Universitat de València, 21-23 de septiembre de 2010.
- JORNET, Jesús Miguel (2012), “Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. V, núm. 1, pp. 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf
- JORNET, Jesús Miguel, Emelina López-González y Javier Tourón (2012), “Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia”, *Bordón*, vol. LXIV, núm. 2, pp. 9-11.
- JORNET, Jesús Miguel, José González-Such y María Jesús Perales (2013), *Investigación evaluativa: Una perspectiva basada en la complementariedad metodológica*, Perú, CREA.
- JORNET, Jesús Miguel, María Jesús Perales y Purificación Sánchez-Delgado (2011), “El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. IV, núm. 1, pp. 51-77. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- JORNET, Jesús Miguel, Purificación Sánchez-Delgado y María Jesús Perales (2015), *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*, Valencia, PUV.

- KANE, Michael (2001), "Current Concerns in Validity Theory", *Journal of Educational Measurement*, vol. XXXVIII, núm. 4, pp. 319-342.
- KRUEGER, Richard y Mary Anne Casey (2000), *Focus groups: A practical guide for applied researchers*, London, Sage.
- KRÜGER, Natalia, María Marta Formichella y Agurtzane Lekuona (2015), "Más allá de los logros cognitivos: la actitud hacia la escuela y sus determinantes en España según PISA 2009", *Revista de Educación*, núm. 367, pp. 10-35. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281
- LAWSON, Michael y Hal Lawson (2013), "New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice", *Review of Educational Research*, vol. LXXXIII, núm. 3, pp. 432-479.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, Emelina, Javier Tourón y Francisco Javier Tejedor (2012a), "Diseño de un micro-instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto", *Bordón*, vol. LXIV, núm. 2, pp. 111-126.
- LÓPEZ-GONZÁLEZ, Emelina, José González-Such y Luis Lizasoain (2012b), "Explicación del rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico", *Bordón*, vol. LXIV, núm. 2, pp. 127-149.
- MAGNUSSON, David y Hakan Stattin (1998), *Person-context interaction theories. Hanbook of Child Psychology*, New York, Wiley.
- MARINA, José Antonio (2010), "La función educadora de la sociedad", *Educación y Futuro*, vol. XXII, pp. 41-53.
- MCCOACH, Betsy, Robert Gable y John Madura (2013), *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications*, Germany, Springer.
- MCGRATH, Simon (2010), "The role of education in development: an educationalist's response to some recent work in development economics", *Comparative Education*, vol. XLVI, núm. 2, pp. 237-253.
- MONTESQUIEU, Barón (1972), *Del espíritu de las leyes*, Madrid, Tecnos.
- MORÍN, Edgar (2000), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Caracas, UNESCO.
- MOSIER, Charles (1951), "Problems and designs of cross-validation", *Educational and Psychological Measurement*, vol. IX, pp. 5-11.
- MU, Enrique, y Milagros Pereyra-Rojas (2015), "Impact on Society versus Impact on Knowledge: Why Latin American Scholars Do Not Participate in Latin American Studies", *Latin American Research Review*, vol. L, núm. 2, pp. 216-238.
- MUÑOZ, Carlos (2003), *Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- MURILLO, Francisco Javier, Reyes Hernández-Castilla y Cynthia Martínez-Garrido (2016), "¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 55-70.

- NAVA, Minerva y Mario Rueda (2014), “La evaluación docente en la agenda pública”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. XVI, núm. 1, pp. 11. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html>
- RUEDA, Mario, Alejandro Canales, Yolanda Leyva y Edna Luna (2014), “Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. VII, núm. 2, pp. 171-183.
- RUEDA, Mario, Sylvia Schmelkes y Ángel Díaz (2013), “La evaluación educativa”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 145, pp. 190-205.
- SANCHO-ÁLVAREZ, Carlos, Jesús Miguel Jornet y José González-Such (2016), “El constructo Valor Social Subjetivo de la Educación: validación cruzada entre profesorado de escuela y universidad”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXXIV, núm. 2, pp. 329-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- SANCHO-ÁLVAREZ, Carlos, Jesús Miguel Jornet y María Jesús Perales (2013), “Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. VII, núm. 2, pp. 197-207. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>
- SOLANO-FLORES, Guillermo (2011), “Assessing the Cultural Validity of assessment practice. An introduction”, en María del Rosario Bastera, Elise Trumbull y Guillermo Solano-Flores (Eds.), *Cultural Validity in Assessment: Addressing Linguistic and Cultural Diversity*, Nueva York, Routledge, pp. 3-21.
- TAPIA, Luis Arturo, y Giovanna Valenti (2016), “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 32-54.
- TAYLOR, Jeanette, Alysia Roehrig, Brooke Soden, Carol Connor y Christopher Schatschneider (2010), “Teacher quality moderates the genetic effects on early reading”, *Science*, vol. CCCXXVIII, núm. 5977, pp. 512-514. DOI: 10.1126/science.1186149
- TAZOUTI, Youssef y Annette Jarlégan (2014), “Socio-economic status, parenting practices and early learning at French kindergartens”, *International Journal of Early Years Education*, vol. XXII, núm. 3, pp. 287-300.
- WULF, Cristoph (2013), “Human Development in a Globalized World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development”, *Revista española de pedagogía*, vol. LXXI, núm. 254, pp. 71-86.

A1.4 Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Design of Scales to Assess the subjective social value of education for students in primary and secondary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237C, 523-530. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.102>



ISSN 1877-0428

Procedia
Social and Behavioral Sciences

Available online at www.sciencedirect.com

ScienceDirect



7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain

Design of scales to assess the Subjective Social Value of Education for students in primary and secondary school

Carlos Sancho-Álvarez, Jesús M. Jornet & José González-Such*

Universitat de València, Dpto Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Blasco Ibañez, 30, València 46010, Spain

Abstract

The devaluation of education, related with multiple socio-economic and psycho-school factors may be influencing decisively on academic results. A target level is observed that the socio-economic and cultural level of families can decide the student performance, however, this international trend shows inconsistent results. In addition, in different studies, we can observe that students from disadvantaged backgrounds statistics exceed expectations in performance, surpassing the expected results depending on their socioeconomic and cultural level; and students should achieve optimal results for their family situation do not get the expected performance. An interpretative hypothesis may be that subjective social value given to education is a factor which explains these results. Such situations could be analyzed at the macro level assessment indicators that identify patterns of social and school projection given to education. Thus, from a framework of systemic research based on an evaluation model aimed at identifying the contributions of education as a means for the development of social cohesion, has worked through expert committees and work groups with 60 teachers (school, high school and college) to assess the adequacy, clarity and absence of bias on a proposed scale on the Subjective Social Value of Education. To analyze factors among students in primary and secondary education to help overcome these situations of inequality and help improve the situation for all students. Suitable results are detected and two scales of 20 items each: primary and secondary are presented. As prospectively the intention is to validate and debug to metric level (Classical Theory of Tests and Item Response Theory) to ensure her quality and application in future researches.

© 2017 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Peer-review under responsibility of the organizing committee of EDUHEM 2016.

Keywords: Educational assessment; construct validity; educational indicators; research methodology; measurement; evaluation methods; teachers

1. Introduction

Whether a person has studied or been able to obtain an academic title is, at present, a key aspect for the labour market. This trend is clearly reflected in an international context, as people who have completed tertiary education are generally employed. However, people who are no longer studying or who could not complete their secondary or

* Corresponding author. *E-mail address:* carlos.sancho@uv.es

tertiary education are distributed between employment, unemployment or inactivity (OECD, 2015). For example, with regard to the Spanish case, the number of young people who neither study nor work is alarming. The conditioning factors imposed by the economic crisis have caused this group to not be able to finish their tertiary studies, for economic reasons, but it has also meant that they have been unable to enter the labour market, paradoxically also for economic causes due to the recession (Moreno, 2015). Undoubtedly there are various socio-educational factors that may also have contributed, although these factors have not been identified. The devaluation of education, arising in relation to causes at a national or international level, may be affecting academic achievement in a decisive way. Objectively, the socio-economic and cultural status of families is a key factor of different areas of the curriculum, a fact that has unfortunately been historically corroborated through different scientific studies (D'Angiulli, Siegel & Hertzman, 2004; Hoff & Tian, 2005; Gildlow et al., 2006; Casey et al., 2011).

However, this trend has been losing ground for several years and we can now see that students from low-income families achieve higher than expected results, considering the statistical expectations imposed on them because of their socio-economic and cultural status -hereinafter SECS (OECD, 2015). The optimum performance results for students from families in favourable situations is also on the decrease. This paper follows this line of research, as, depending on the importance that education is given socially, regardless of the students' background or their SECS, results can be positive (Jornet, 2012). Hence, we make special mention of the concept of the Subjective Social Value of Education (hereinafter SVE-Subjective) (Sancho-Alvarez, Jornet & González-Such, 2016), from an evaluation model focused, within the educational field, on social cohesion, defending social justice in order to avoid situations of inequality in schools and in the academic performance of students.

2. Social Value of Education

While it is true that context can influence students' performance, with objective aspects such as a government's investment in education or teacher salaries, the subjective view of that context can undoubtedly create expectations and be important to the educational process, so that in a certain way it can also have an influence. These aspects, regardless of the student's culture or economic background, are truly relevant to advancements in equality and improvements to the level of social justice for all families. This is what the present study intends to address, where the main objective is to provide an assessment tool that can discriminate the SVE-Subjective to determine contextual aspects that may be influencing educational practice.

It is necessary to undertake an evaluation of the school's process using a model that can focus the teaching-learning on social cohesion, preventing and improving different socio-educational issues. In this regard we find the proposal by Jornet (2012) to be appropriate to enable the discrimination of different contextual factors of school practices.

In this model, we define the concept of the Social Value of Education (hereinafter SVE). According to Jornet Perales and Sanchez-Delgado (2011), the SVE refers to:

the usefulness of education in a society for the development and promotion of people in the social and labour fields, as well as the advantages that it contributes as an element of the prevention of social exclusion, and as a guarantee for the development and improvement of their wellbeing throughout life (p. 53).

Also, within the concept of SVE itself, the Subjective Social Value of Education (SVE-Subjective) is immersed as a dimension that is built by "the perception that the main actors in the process of teaching and learning (students, families and teachers) have about the importance of education for social and work promotion, and personal and collective wellbeing throughout life" (p. 67).

3. Methodology

On the one hand, a qualitative analysis has been developed by a committee of experts (15 academic university staff members) in educational measurements/assessments, to discuss and select the items for each evaluation indicator in function of a set of items to do so, so that these will support, and provide initial proof of, the validity of the design and content of the measuring instruments. (Jornet & González-such, 2009). A proposal of items was also examined by two groups of judges made up of university teachers, high school teachers and primary school teachers (30 judges).

Formulations of the itemsII were evaluated by taking into account three criteria analysing their clarity, adequacy and absence of bias, for both primary and secondary education stages with the aim of finding detailed guidance and arguments for implementing possible modifications and improvements (Mérida, Serrano & Tabernero, 2015) to ensure the formulations are as adequate as possible before actual administration of the instrument on primary and secondary school students, according to the initial phases in the building of normative regulatory tests (Jornet & Suarez, 1996).

To end, a final analysis of the scales was made to ensure certain properties, offering up a final product which translated into the proposal of two different scales, differentiated for primary and secondary school students. In order to ensure a more objective view of the issue, the same committee of experts in educational measurements and assessments made up both the initial and final committees (15 university teachers). Therefore, the research is framed within a study of methodological complementarity (Dellinger & Leech, 2007), with 60 teachers in total. Presented below is the general scheme of research that has been followed, see Fig 1.

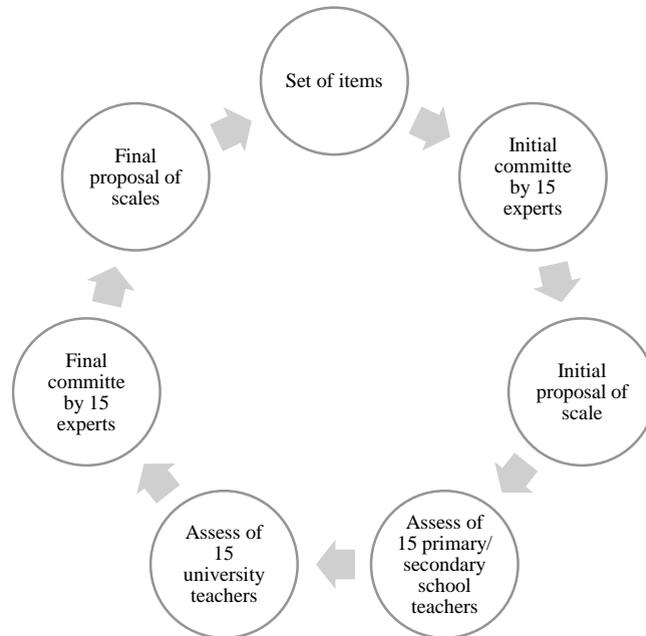


Fig 1. Cycle of committee and assessment by experts about the SVE-Subjective scales

4. Results

4.1. Logical revision of items on the SVE-Subjective in context questionnaires

In order to analyse the situation of the research, evaluation and theoretical development of the SVE-Subjective, an analysis of the existing questionnaires of context at an international level was undertaken. In regard to this, we make reference to the development of the logic revision based on the documentation that has been found and selected for our research process, forming an initial set of items, as basis for the design and orientation of items on the pilot SVE-Subjective questionnaire for students in primary and secondary education.

From the review undertaken (Sancho, Jornet & Perales, 2013; Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such, 2015), where a total of 45 questionnaires of context were identified with 111 items, we added the results of a new and more

¹¹ The consultation with all participants was done via an online survey using the LimeSurvey program, adapted to the educational area by the educational innovation group InnovaMide <http://www.uv.es/innovamide/> to facilitate the administration and collection of data in relation to each evaluation criterion. (Dray, Lowenthal, Miskiewicz, Ruiz-Primo & Marczyński, 2011).

updated review, where 18 questionnaires of context were identified with 44 items, all of which were generally related with the construct for three distinct audiences: teachers, students and families, resulting in a list of 93 items directly related to students being presented –see Table 1-.

Table 1. International revisión about SVE-Subjective. Note: adapted from Sancho-Álvarez, Jornet, & González-Such. (2015)

Background questionnaires	N items sve-subjective
Simce. Government of Chile (2001; 2009)	5
Pirls. IEA (2001; 2006; 2011)	3
PISA of Mexico. INEE (2003; 2006; 2009)	8
Exscale. Inee (2005; 2010)	8
PISA of Chile. Government of Chile (2006; 2009)	1
PISA of Spain. INEE (2006; 2009)	3
Diagnostic evaluation of Spain. INEE (2006; 2009; 2010; 2011)	13
Timss. IEA (2007; 2011)	13
Avaco. Jornet et al. (2009)	22
ICCS of Chile. IEA (2009)	3
Oecd. Pisa (2012)	13
PISA of Colombia. %icfes (2009)	1
Total:	93

From the results it can be observed that there is concern in the field of assessment of the influence of various concepts involved in the definition of SVE-Subjective, as evidence of each of the dimensions involved in our construct have been found, but as isolated items or indicators. Thus, specific instruments to globalize these concepts have not been developed in the evaluation. Therefore, the need to create a collection of items about the concept was raised, as well as an expert assessment of their adequacy.

4.2. Committee and first assessment by experts on the initial SVE-Subjective scale.

A proposal with specific items on primary and secondary education was assessed by an initial committee. It was found that the results were adequate and then work continued with the next phases of research that had been planned. Therefore, the scale was subjected to the assessment of two groups of teachers, who assessed its clarity and appropriateness on a scale of 1 to 4 points on both criteria, where the teachers assessing the scale were required to have extensive experience of more than five years within the education system. We present the results of the opinions expressed regarding the adequacy of the scale (Fig 2) and its relevance (Fig 3) below.

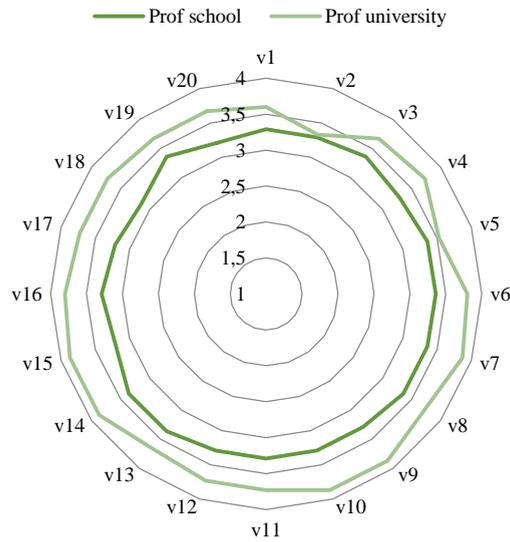


Fig 2. Average of adequacy (A) by experts of school (G1) and university (G2)

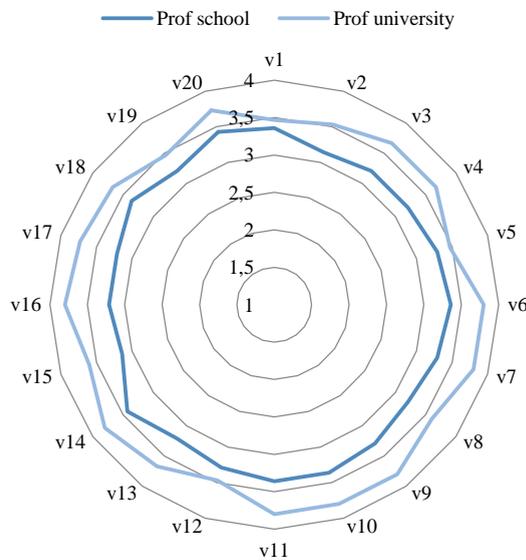


Fig 3. Average of adequacy (C) by experts of school (G1) and university (G2)

As can be seen, all ratings on each variable in the two sections are above an average value of 3 points for both groups of judges, so we consider all items appropriate at both an adequacy and clarity level. An open-ended question was also included where comments or observations for each section could be noted. No comments were included that suggested that any of the items needed to be reformulated, and it was concluded that the proposal was adequate, clear and does not show any kind of bias. The two groups of judges were also asked, using an open-ended variable for each item, whether they noticed any possible bias -either of a linguistic, cultural, socio-economic and/or genre related nature-, and space was given for them to include open comments or observations for each section's questions. No

comments were made suggesting a need to reformulate any item and it was concluded that the proposal was adequate, clear and no bias of any kind were observed.

4.3. Final committee on the pilot SVE-Subjective questionnaire

From the results of the assessments issued by the teachers of the committee and the initial judgment of the experts, a final committee was organised with experts in educational measurements and assessments, in order to map out the scale before its application. In this case, after a qualitative assessment of all the information found, and a discussion of each variable on the scale in relation to the stage of primary or secondary education, it was concluded that it was more appropriate to present two different scales for each stage of schooling. So, to improve its administration, some words/phrases were rewritten for each age group, ensuring that this did not affect the validity of the content of each evaluation criterion of the construct, and a decision was made to formulate the items for primary school students as questions and the items for secondary school students as statements.

5. Conclusions

To conclude, following final validation, an evaluation tool on the SVE-Subjective for primary and secondary school students was presented (Table 2).

Table 2. SVE-Subjective primary and secondary education student scales. Note: own creation.

EVAL/SECS_SVE-Subjective Primary Education	EVAL/SECS_SVE-Subjective Secondary Education
Does studying help me pass? (v1)	Studying helps me pass (v1)
Do my teachers believe that I will fail? (v2)	My teachers believe that I will fail (v2)
Is it important for me to do well in school? (v3)	It is important for me as a person to do well in school? (v3)
Do I have peers that pass without deserving it? (v4)	I have peers that pass without deserving it (v4)
Do my parents want me to work because studying is not useful to earn more money? (v5)	My parents want me to work because studying doesn't ensure that I can get a better job or earn more money in the future (v5)
Do my parents believe that studying is more important than earning money? (v6)	My parents believe that earning money is more important than studying (v6)
Do my parents want me to work as soon as possible because we need money at home? (v7)	My parents want me to work as soon as possible because we need money at home (v7)
Do my parents think I am going to pass? (v8)	My parents think I'm going to pass (v8)
Does school help me to have more self-confidence? (v9)	Primary school and high school have helped me to have more self-confidence when making decisions. (v9)
Am I taught useful things for future jobs at school? (v10)	Primary school and high school have taught me things that could be useful at work (v10)
Does school help me to find friends?(v11)	Primary school and high school are going to help me to find friends (v11)
Does school help me to function alongside others? (v12)	Primary school and high school help me to live in society (v12)
Is what I am learning at school going to be useful for me when I decide to look for a job? (v13)	What I am learning is going to be useful when I decided to look for a job (v13)
Do I believe that people who study have greater success? (v14)	I believe that people who study have greater success in life than those who haven't studied. (v14)
The more people that have studied in my city, the better for everyone? (v15)	The more people that have studied in a community, the better the quality of life there is; that is, education contributes to a better world. (v15)
Is being a teacher a very important profession? (v16)	Being a teacher is a very important profession (v16)
People who are successful in life have not studied? (v17)	People who are successful in life know how to earn money, even if they have not studied (v17)
Do my friends not want to study because they think it is useless? (v18)	My friends don't want to study because they think it is useless (v18)
Do politicians in my country do many things to improve our education? (v19)	Politicians in my country do many things to improve our education (v19)
In general, have famous people studied? (v20)	In general, famous people have not studied anything (v20)

In conclusion, the participating teachers have valued the two scales as appropriate and well formulated for possible application -see Fig. 6 in Appendix, Spanish version-, due to the positive results from all ratings. Its empirical validation will be addressed in future research, including an analysis of metric properties, according to the measurement of complex variables and the development of quality assessment (McCoach, Gable & Madura, 2013).

Acknowledgements

Work from project I+D+I “Sistema educativo y cohesión social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC) -Ref. EDU2012-37437-“, funded by the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain; and by “Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral, Subprograma -Atracció de Talent 2013-”, of the University of Valencia.

Appendix A. Spanish version-SVE-Subjective primary and secondary education student scales

EVAL/SECS_VSE-Subjetivo Educación Primaria	EVAL/SECS_VSE-Subjetivo Educación Secundaria
¿Estudiar me ayuda a aprobar?	Estudiar me ayuda a aprobar
¿Mis profesores/as creen que voy a suspender?	Mis profesores/as creen que voy a suspender
¿Es importante para mí ir bien en los estudios?	Es importante para mí como persona ir bien en los estudios
¿Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo
¿Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener más dinero?	Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no asegura que pueda tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro
¿Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero?	Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero
¿Mis padres quieren que trabaje cuanto antes porque hace falta dinero en casa?	Mis padres quieren que trabaje cuanto antes pues hace falta dinero en casa
¿Mis padres creen que voy a aprobar?	Mis padres creen que voy a aprobar
¿En el colegio me ayudan a tener confianza en mí mismo?	La Escuela y el Instituto me han ayudado a tener confianza en mí mismo para tomar decisiones
¿En el colegio me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo?	La Escuela y el Instituto me han enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo
¿En el colegio me ayudan a encontrar amigos/as?	La Escuela y el Instituto me ayudan a encontrar amigos/as
¿En el colegio me ayudan a aprender a vivir con los demás?	La Escuela y el Instituto me ayudan a vivir en sociedad
¿Lo que estoy aprendiendo en el colegio me servirá cuando decida buscar trabajo?	Lo que estoy aprendiendo me va a servir cuando decida buscar trabajo
¿Pienso que las personas que estudian triunfan más?	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios
¿Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as?	Cuanta más gente haya estudiado en una comunidad (sociedad), mejores niveles de vida hay en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor
¿Ser profesor/a es una profesión muy importante?	Ser profesor/a es una profesión muy importante
¿Las personas que triunfan en la vida no han estudiado?	Las personas con éxito en la vida saben ganar dinero, aunque no hayan estudiado
¿Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada?	Mis amigos y amigas no quieren estudiar, pues piensan que no sirve para nada
¿Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor?	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor
¿Las personas famosas normalmente no han estudiado nada?	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada

References

- Casey, B. M., Dearing, E., Vasilyeva, M., Ganley, C. M. & Tine, M. (2011). Spatial and Numerical Predictors of Measurement Performance: The Moderating Effects of Community Income and Gender. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 296-311.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S. & Maggi, S. (2004). Literacy Instruction, SES and Word-Reading Achievement in EnglishLanguage Learners and Children with English as a First Language: A Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (4), 202–213.
- Dellinger, A. & Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14, 309-332.

- Dray, B. J., Lowenthal, P. R., Miszkiewicz, M. J., Ruiz-Primo, M. A., & Marczyński, K. (2011). Developing an instrument to assess student readiness for online learning: A validation study. *Distance Education*, 32(1), 29-47.
- Gidlow, C., Johnston, L. H., Crone, D., Ellis, N. & James, D. (2006). A Systematic Review of the Relationship between Socio-Economic Position and Physical Activity. *Health Education Journal*, 65 (4), 338-367.
- Hoff, E. & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271–278.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M., Perales, M. J., y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet, J.M., & González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16, 103-123.
- Jornet, J.M. & Suárez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento.. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 141-163.
- McCoach, D B., Gable, R. K. & Madura, J. P. (2013). *Instrument Development in the Affective Domain: School and Corporate Applications*. Germany: Springer.
- Mérida, R., Serrano, A. & Taberero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Moreno, A. (2015). La empleabilidad de los jóvenes en España: Explicando el elevado desempleo juvenil durante la recesión económica. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 3-20.
- OECD. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. Paris: OECD. D
- Sancho, C., Jornet, J., & Perales, M. J. (2013). Valor Social Subjetivo de la Educación: docencia y resultados escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 197-207. Disponible en: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol7-num2e/art15.pdf>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. & 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>

A1.5 Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Diseño de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en estudiantes, docentes y familias: resultados de un ensayo piloto. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 153-173. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.008>



ISSN: 1989-0397

**Revista
Iberoamericana
de Evaluación Educativa**

Mayo 2017 - Volumen 10, número 1
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1>

rinace.net/riee/
revistas.uam/riee



Diseño de un Instrumento para Evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación en Estudiantes, Docentes y Familias: Resultados de un Ensayo Piloto

Design of an Instrument to Assess the Subjective Social Value of Education in Students, Teachers and Families: Results of a Pilot Study

Carlos Sancho-Álvarez *
Jesús Miguel Jornet Meliá
José González-Such
Universitat de València

Encontramos multitud de estudios sobre el diseño y validación de instrumentos de evaluación sobre variables socio-afectivas complejas. En estos casos ha sido evidente que un desarrollo sistemático de estandarización ha mejorado las propiedades métricas y su adecuación. Por ello planteamos algunos resultados previos sobre un estudio piloto para la construcción de un instrumento que evalúe el Valor Social Subjetivo de la Educación en tres audiencias (estudiantes, profesorado y familias). En este caso se presentan las propiedades métricas encontradas y las diferencias entre grupos con 131 estudiantes, 28 docentes y 36 familiares. En general los datos son adecuados en las tres escalas implementadas, sin embargo se encuentran nuevas líneas de indagación. Como conclusión se reflexiona sobre la necesidad de asegurar la fiabilidad y la validez de la escala para poder mejorar la investigación.

Palabras clave: Evaluación educativa, Indicadores educativos, Metodología de investigación, Medición, Estudiantes, Docentes, Familias.

We found many studies about the design and validation of evaluation instruments with complex socio-affective variables. In these cases, it has been clear that a systematic scheme of standardization has improved the metric properties and their suitability. Therefore, we propose some preliminary results of a pilot study for the construction of an instrument to assess the Subjective Social Value of Education in three audiences (students, teachers and families). In this case, are presented the metric properties found and the differences between groups with 131 students, 28 teachers and 36 family members. In general, in the in the three scales implemented the dates are suitable, however we found new lines of inquiry. In conclusion, we reflect about the need to ensure the reliability and the validity of test for we can to improve the study.

Keywords: Educational assessment, Educational indicators, Research methodology, Measurement, Students, Teachers, Families.

*Contacto: carlos.sancho@uv.es

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 2 de septiembre de 2016

1ª Evaluación: 18 de diciembre de 2016

Aceptado: 16 de febrero de 2017

1. Introducción¹

Resulta habitual ya en investigación la relación que se establece entre el nivel socio-económico y cultural familiar y el rendimiento académico. Son muchos los estudios que han corroborado esta asociación de factores desde hace décadas (Coleman et al., 1966; Casey et al., 2011; Gamoran y Long, 2006; Heyneman y Loxley, 1983; Jeynes, 2002).

Gracias a otras investigaciones se está observando que esta relación va perdiendo consistencia si observamos otras características contextuales sobre los resultados escolares del alumnado. Tal y como señalan Joaristi, Lizasoain y Gamboa (2011):

La investigación señala que se da un importante efecto contextual asociado a las características demográficas del aula o del centro escolar; efecto que tiene o puede tener una influencia incluso superior a los efectos individuales a nivel familiar (Brookover et al., 1978; Henderson, Mieszkowski y Sauvageau, 1978; Rumberger y Willms, 1992; Shavit y Williams, 1985; Willms, 1986; Tajalli y Opheim, 2004; Howley y Howley, 2004; Warschauer et al., 2004). (p. 153)

El contexto (*background*) del alumnado se debería investigar y utilizar los resultados para potenciar o mejorar las diferentes situaciones (Joaristi, Lizasoain y Gamboa, 2012; Jornet, González-Such y Perales, 2012; López-González, González-Such y Lizasoain, 2012; Murillo, 2009). Es decir, sin llegar a anticipar diferencias en los niveles de desempeño en colectivos desfavorecidos simplemente por su nivel de recursos o conocimiento. Algo que también es complejo ya que para poder mejorar una situación primero se debe conocer y comprender. De ahí que el primer objeto de estudio de la sociología de la educación fuera dar soporte a la relación entre origen social y resultados académicos (Carabaña, 2016). Pero volvemos a la misma argumentación anterior; debemos utilizar de manera profesional este tipo de evidencias debido al gran efecto de perversión o incluso de frustradas expectativas que podamos estar creando sin ser conscientes –o tristemente a veces siéndolo–.

En esta línea, como se va observando desde hace varios años –aproximadamente desde 2009– el informe de evaluación internacional de estudiantes PISA ya encuentra serias dificultades para poder explicar un adecuado porcentaje de la varianza entre correlaciones significativas asociadas al estatus socio-económico y cultural de las familias (ECSC, por sus siglas en inglés) y las competencias escolares (OCDE, 2012; 2014). Asimismo, cada vez se estudian más los errores de medida de algunos índices de riqueza familiar (Traynor y Raykov, 2013), o incluso problemas de validez cultural (Solano-Flores, Contreras y Backhoff, 2006).

Por todo ello se ha ido viendo a lo largo de los diferentes informes de evaluación en muchos países que si analizamos el Index of Economic, Social and Cultural Status (ESCS) la fuerte relación que se ha ido corroborando se ve afectada por la superación del logro esperado respecto a algunos colectivos determinados. Por ejemplo, el rendimiento competencial de familias en situaciones favorables es menor al esperado. Así como los

¹ El estudio fue realizado en el marco del proyecto I+D+I “Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)”, ref. EDU2012-34734 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (ESPAÑA). Así como con “Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral, en el marc del Subprograma Atracció de Talent 2013” del Vicerectorat d’Investigació i Política Científica de la Universitat de València (ESPAÑA).

estudiantes de contextos vulnerables están superando las expectativas en relación a su nivel socio-económico y cultural (Jornet, 2012; Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2016), como se puede observar a continuación a través de los siguientes casos.

Para poder ilustrar mejor este tipo de afirmaciones veremos a continuación algunos ejemplos concretos que se vienen dando como apoyo a esta tendencia.

En relación a la variación del rendimiento entre países a nivel internacional en las tres áreas evaluadas por la OCDE (PISA) y el nivel de estudios de la familia podemos observar los gráficos 1 y 2.

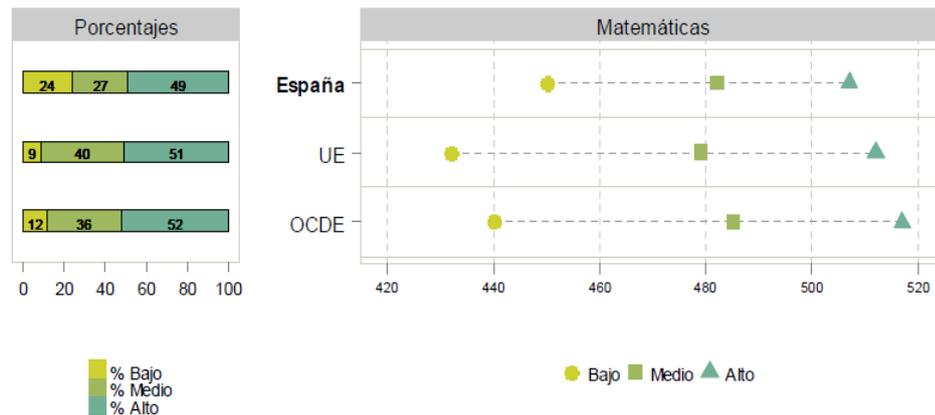


Gráfico 1. Puntuaciones medias y porcentajes en competencia matemática según el nivel de estudios de la familia

Fuente: OECD (2013, p. 93).

Por lo que los estudiantes españoles de familias con estudios bajos y medios obtienen mayores resultados de los esperados, en contraposición al alumnado de familias con estudios superiores que no llega a alcanzar las expectativas esperadas.

Asimismo, si observamos la puntuación media en competencia lectora y en ciencias respecto al nivel de estudios de los padres, la situación aparece tal como se observa en el gráfico 2.

Cabe destacar en relación a la situación del estudiantado en España respecto a la competencia lectora y en ciencias que la situación es similar a la anterior. Ya que el alumnado perteneciente a familias cuyos padres tienen estudios de nivel bajo y medio superan significativamente los resultados esperados de acuerdo al promedio, si la variabilidad fuera la misma asociada a este factor, en relación a la UE y la OCDE. Así como los resultados esperados de los estudiantes con padres de niveles de estudios altos no alcanzan la expectativa esperada de logro académico.

En este sentido, podemos observar también la relación en la variación del rendimiento entre países a nivel internacional en las tres áreas evaluadas por la OECD (PISA) y el nivel de ocupación de la familia –ver gráfico 3–.

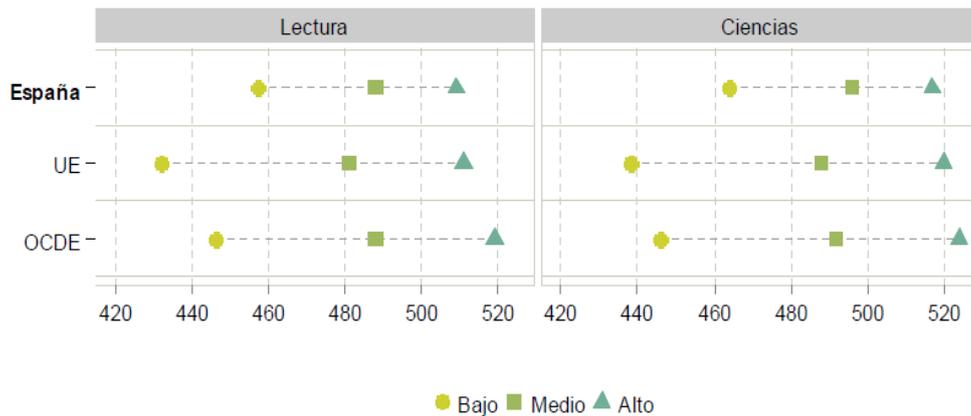


Gráfico 2. Puntuaciones medias y porcentajes en competencia lectora y en ciencias según el nivel de estudios de la familia

Fuente: OECD (2013, p. 94).

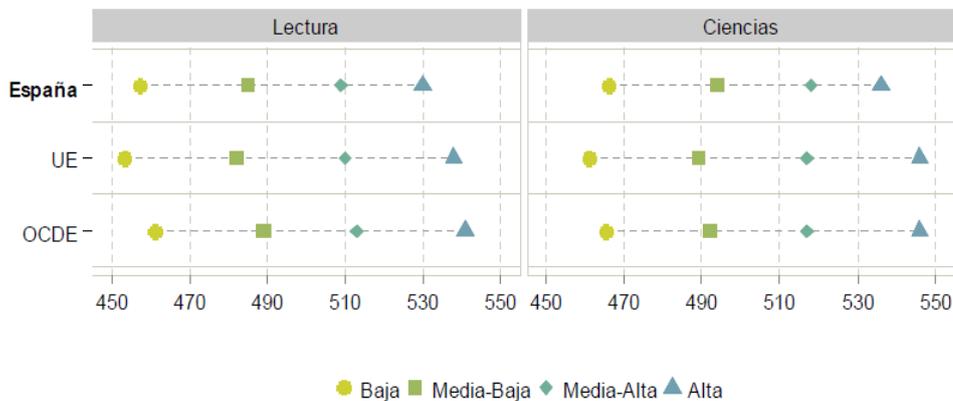


Gráfico 3. Puntuaciones medias y porcentajes en competencia lectora y en ciencias según el nivel de ocupación de la familia

Fuente: OECD (2013, p. 96).

En el caso de la competencia lectora y en ciencias continúa la tendencia en los niveles más bajos de ocupación familiar de superar las expectativas de logro, mientras que con respecto a los niveles de empleo más alto de la familia se mantiene o baja el logro.

Tal es la paradoja y compleja relación que, en esta línea argumentativa, también encontramos otras evidencias en relación a la asociación entre provincias y resultados por ejemplo en el caso del estado español, donde podemos comprobar que existe una clara diferencia entre norte y sur, si observamos las diferencias que hemos ido analizando anteriormente (Gil, 2014) a nivel internacional (OECD, 2013).

Considerando que la relación entre el ESEC y el nivel de logro parece que no está tan clara como ocurría en décadas anteriores, entendemos que pueden existir otras variables o constructos que interaccionen con ello, propiciando diferencias en el desempeño esperado. Entre ellas, pueden posiblemente identificarse muchas, si bien, en el modelo de Evaluación de sistemas basado en el concepto de Cohesión Social, hemos venido

desarrollando el análisis de posibles constructos no habituales². Entre ellos, en este caso, nos referimos al valor que la sociedad en general y las personas, en particular, dan a la educación. El supuesto que sustenta este estudio es que si las personas perciben la educación como un elemento de transformación y desarrollo personal y social es posible que ello facilite el incremento de la motivación y comprometa al alumnado en el esfuerzo por mejorar. Orientadores y psicopedagogos tienen claro, por su experiencia, que las expectativas que se crean en la familia y el profesorado, si son interiorizadas por el alumnado, favorecen mejores rendimientos (Ferrández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, 2014, López y Pantoja, 2016).

De hecho, en los informes de la OCDE *Education at a Glance*, en todas sus ediciones, se incluyen indicadores acerca del beneficio diferencial que tiene la educación. En el gráfico 4 ponemos tan sólo un ejemplo. Probablemente, si este tipo de informaciones llegara, a través de los procesos de orientación al alumnado y sus familias, se podría generalizar la idea de que, en cualquier caso, la educación siempre conlleva beneficios y previene de la exclusión social (Julià, Escapa y Mari-Lose, 2015). Desde esta perspectiva propusimos como constructo la Percepción del Valor Social de la Educación, como un factor a considerar en la evaluación de sistemas e instituciones educativas y, como un elemento importante para la explicación del desempeño. Sobre su definición, nos ocupamos a continuación.

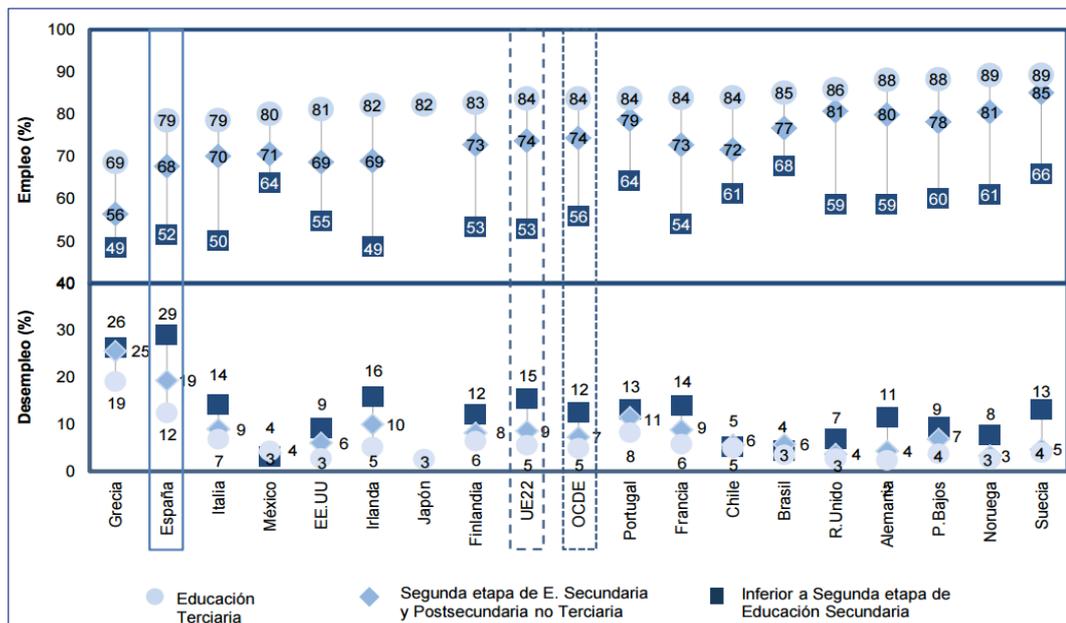


Gráfico 4. Porcentajes de empleo y desempleo según países y etapa educativa estudiada
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016, p. 32).

² Por ejemplo el constructo de Justicia Social, Resiliencia o la Competencia Emocional. Variables que se deben seguir estudiando ya que podrían estar influyendo directamente en el rendimiento académico del estudiante (De Pedro y Muñoz, 2005; Hidalgo y Murillo, 2016; Jornet, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015; Marchant, Milicic y Alamos, 2015).

2. El Valor social de la educación

Si bien es cierto que el contexto puede influir en el rendimiento del estudiante, aspectos objetivos como la propia inversión de un gobierno en educación o el sueldo de un maestro, (sin duda la visión subjetiva sobre ese contexto), puede crear una expectativa e importancia dentro del proceso educativo que también influya en cierta manera en la implicación del alumnado en sus estudios. Esta serie de aspectos, sin importar la cultura o el nivel económico de origen, son verdaderamente relevantes para poder avanzar en equidad y mejorar el nivel de justicia social de todas las familias. En este sentido se sitúa el presente estudio donde el principal objetivo es aportar un instrumento de evaluación que pueda discriminar el VSE-Subjetivo para determinar aspectos contextuales que pueden estar influyendo de manera notoria sobre la práctica educativa.

Se considera necesaria la evaluación del proceso escolar desde un modelo que pueda enfocar la enseñanza-aprendizaje hacia la cohesión social, previniendo y mejorando diferentes problemáticas socio-educativas. Así entendemos que la propuesta de Jornet (2012) puede ser adecuada para poder discriminar diferentes factores contextuales sobre la práctica escolar. También de acuerdo con Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2016) resultan relevantes diferentes trabajos sobre validación del constructo VSE-Subjetivo en esta línea, ya que se han obtenido diferentes evidencias de validación por jueces, su operativización en dimensiones y respecto al diseño y formulación de ítems.

En este contexto nos referimos al concepto de *Valor Social de la Educación* (VSE, en adelante). De acuerdo con Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) el VSE se refiere a:

La utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida. (p. 53)

En el propio concepto de VSE se encuentra inmerso el *Valor Social Subjetivo de la Educación* (VSE-Subjetivo, en adelante) como una dimensión que se construye por “la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida” (p. 67). Es decir, en definitiva, se trata de conocer si en los diversos actores del proceso educativo se asume que la educación puede considerarse un “ascensor para la promoción personal y social” o no.

3. Metodología

Se trata de un estudio dirigido al diseño de una escala que permita medir el Valor Social-Subjetivo de la Educación en alumnado, profesorado y familias. Como tal, es pues una investigación de tipo diferencial-correlacional, orientada al diseño de instrumentos de medición. El Objetivo Principal es la depuración de la Escala a partir de un ensayo piloto, de carácter empírico. Como Objetivos Específicos incluimos el análisis de propiedades métricas de la Escala y de los ítems, según el modelo de Consistencia Interna (α de Cronbach) y un análisis diferencial en los subgrupos de participantes en relación a variables demográficas.

Por lo tanto, el foco de atención de este estudio son los resultados previos obtenidos para facilitar una primera revisión de criterios de bondad de las escalas, proceder a su depuración basada en criterios métricos y proponer un modelo de instrumento que pueda posteriormente ser ya tratado en términos de estudios orientados a la generalización de su eficacia, eficiencia y funcionalidad.

A partir de este marco, consideramos pertinente y de utilidad explicativa del desempeño desarrollar un instrumento de evaluación sobre el VSE-Subjetivo. El objetivo general es validar escalas diferenciadas para distintas audiencias, para estudiantes, docentes y familias dentro de un marco de evaluación hacia la Cohesión Social (Jornet, 2012). Asimismo, como objetivos específicos, el presente estudio se centra en: (1) analizar las propiedades métricas del instrumento (de acuerdo a cada escala) mediante la Teoría Clásica del Test (TCT), tomando como referencia el Modelo de Consistencia Interna (α de Cronbach), (2) identificar los ítems defectuosos para mejorar el funcionamiento métrico de las escalas³, así como (3) analizar por medio de contrastes de hipótesis (en este caso no-paramétricos) si existen diferencias estadísticamente significativas entre algunas variables socio-demográficas en el comportamiento del constructo analizado para cada caso. De manera complementaria se realiza un análisis de componentes principales categóricos –CATPCA– para estudiantes, con el fin de analizar si existe una asociación de carácter multivariado entre los elementos/dimensiones de las escalas y los colectivos a que se dirigen.

4. Instrumentos

Se han administrado tres escalas diferenciadas⁴ para cada audiencia compuestas cada una de ellas de 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones teóricas. El constructo teórico de VSE-Subjetivo se compone de la Dimensión 1: Expectativas y metas escolares; Dimensión 2: Valor diferencial de la Educación; Dimensión 3: Justicia Social y Educación y la Dimensión 4: Obstáculos y facilitadores. En las cuales se distribuyen de acuerdo a la dimensión 1 cuatro ítems (1.1-1.4), la dimensión 2 siete ítems (2.1-2-7), la dimensión 3 cinco ítems, (3.1-3.5) y la dimensión 4 cuatro ítems (4.1-4.4) (Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2016).

La formulación de los reactivos se presenta a continuación para cada grupo de estudio, de acuerdo a su orden de administración, en el que se ha considerado la formulación de ítems en cuanto a direcciones positivas y negativas, así como la unificación de enunciados.

³ Para la depuración y filtro de ítems defectuosos entre las escalas se han seguido las recomendaciones de Morales-Vallejo, Urosa-Sanz y Blanco-Blanco (2003).

⁴ Como puede observarse, en esencia, se ha intentado mantener el contenido de los ítems en las tres escalas, formulando cada reactivo en función del colectivo al que se dirige, por lo que las diferencias en cuanto al contenido son mínimas, de manera que se facilite la comparabilidad entre las percepciones de cada grupo.

Tabla 1. Escalas del Valor Social Subjetivo de la Educación

SECS/EVALNEC VSE- SUBJETIVO ESTUDIANTES	SECS/EVALNEC VSE- SUBJETIVO DOCENTES	SECS/EVALNEC VSE- SUBJETIVO FAMILIAS
Estudiar me ayuda a aprobar (3.1)	Estudiar ayuda para aprobar (3.1)	Estudiar ayuda a aprobar (3.1)
Mis profesores/as creen que voy a suspender (1.1)	Creo que mis estudiantes van a aprobar (1.1)	Creo que el profesorado piensa que mis hijos/as van a aprobar (1.1)
Es importante para mí ir bien en los estudios (2.1)	Es importante para mí que el alumnado vaya bien en los estudios (2.1)	Es importante para mí que mis hijos/as vayan bien en los estudios (2.1)
Tengo compañeros/as que aprueban sin merecérselo (3.2)	Tengo estudiantes que aprueban sin merecérselo (3.2)	Hay estudiantes que aprueban sin merecérselo (3.2)
Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener más dinero (1.2)	Las familias quieren que sus hijo/as trabajen porque estudiar no asegura que puedan tener mejor trabajo o ganar más dinero en el futuro (1.2)	Quiero que mis hijos/as trabajen porque estudiar no asegura que puedan tener mejor trabajo o ganar más dinero (1.2)
Mis padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero (2.2)	Las familias creen que es más importante estudiar que ganar dinero (2.2)	Creo que es más importante para mis hijos/as estudiar que ganar dinero (2.2)
Mis padres quieren que trabaje cuanto antes porque hace falta dinero en casa (1.3)	Las familias quieren que sus hijo/as trabajen cuando antes pues hace falta dinero en casa (1.3)	Quiero que mis hijos/as trabajen cuanto antes, pues hace falta dinero en casa (1.3)
Mis padres creen que voy a aprobar (1.4)	Las familias creen que sus hijos/as van a aprobar (1.4)	Creo que mis hijos/as van a aprobar (1.4)
En el colegio me ayudan a tener confianza en mí mismo (2.3)	La escuela y el instituto ayudan a tener confianza en sí mismos/as para tomar decisiones (2.3)	La escuela ayuda a mis hijos/as a tener confianza en sí mismos/as para tomar decisiones (2.3)
En el colegio me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo (2.4)	La escuela y el instituto enseñan cosas al alumnado que podrían ser útiles en un trabajo (2.4)	La escuela enseña cosas a mis hijos/as que podrían ser útiles en un trabajo (2.4)
En el colegio me ayudan a encontrar amigos/as (2.5)	La escuela y el instituto ayudan al alumnado a encontrar amigos/as (2.5)	La escuela ayuda a mis hijos/as a encontrar amigos/as (2.5)
En el colegio me ayudan a aprender a vivir con los demás (2.6)	La escuela y el instituto ayudan al alumnado a vivir en sociedad (2.6)	La escuela ayuda a mis hijos/as a vivir en sociedad (2.6)
Lo que estoy aprendiendo en el colegio me servirá cuando decida buscar trabajo (2.7)	Lo que están aprendiendo los estudiante servirá cuando decidan buscar trabajo (2.7)	Lo que están aprendiendo los estudiantes servirá cuando decidan buscar trabajo (2.7)
Pienso que las personas que estudian triunfan más (3.3)	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios (3.3)	Pienso que las personas que estudian, tienen más éxito en la vida que las que no tienen estudios (3.3)
Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as (3.4)	Cuanta más gente haya estudiado en la comunidad (sociedad), mejores niveles de vida habrá en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor (3.4)	Cuanta más gente haya estudiado en la comunidad (sociedad), mejores niveles de vida habrá en ella; es decir, la Educación contribuye a hacer un mundo mejor (3.4)

Fuente: Adaptado de Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2016).

Tabla 1. Escalas del Valor Social Subjetivo de la Educación (continuación)

SECS/EVALNEC VSE- SUBJETIVO ESTUDIANTES	SECS/EVALNEC VSE- SUBJETIVO DOCENTES	SECS/EVALNEC VSE- SUBJETIVO FAMILIAS
Ser profesor/a es una profesión muy importante (4.1)	Ser docente es una profesión muy importante (4.1)	Ser profesor/a es una profesión muy importante (4.1)
Las personas que triunfan en la vida no han estudiado (3.5)	Las personas con éxito en la vida saben ganar dinero, aunque no hayan estudiado (3.5)	Las personas con éxito en la vida saben ganar dinero, aunque no hayan estudiado (3.5)
Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada (4.2)	Los estudiantes no quieren estudiar, pues piensan que no sirve para nada (4.2)	Los estudiantes no quieren estudiar, pues piensan que no sirve para nada (4.2)
Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor (4.3)	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor (4.3)	Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor (4.3)
Las personas famosas normalmente no han estudiado nada (4.4)	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada (4.4)	Las personas famosas normalmente no han estudiado nada (4.4)

Fuente: Adaptado de Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2016).

5. Participantes

Dado que se trata de un estudio piloto, se han seleccionado tres grupos de estudio, de características similares a los que se pretende orientar el instrumento final. En la aplicación se ha tenido en cuenta el control del nivel de comprensión de los ítems.

La escala de VSE-Subjetivo para alumnado se ha aplicado con 131 estudiantes; 71 de Primaria (52 % niñas) y 60 de Educación Secundaria (55% chicas).

En cuanto a la escala de VSE-Subjetivo para docentes se ha trabajado con 28 docentes (18% mujeres) de Educación Primaria (61%) y Educación Secundaria (39%).

Asimismo, la escala de VSE-Subjetivo para familias se administrado con 36 familiares (72% madres/tutoras) en relación al alumnado que ha participado anteriormente.

6. Resultados

6.1. Análisis descriptivos

Si observamos los resultados a partir de los análisis estadísticos descriptivos realizados sobre las respuestas a cada escala, podemos observar las medidas de tendencia central y dispersión en relación a cada audiencia implicada -ver tabla 2-.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos por escala para cada audiencia

ítem	ESTUDIANTES			PROFESORADO			FAMILIAS					
	Primaria		Secundaria	Primaria/Secundaria		Primaria/Secundaria	Primaria/Secundaria		Primaria/Secundaria			
	μ	σ	CV	μ	σ	CV	μ	σ	CV	μ	σ	CV
1.1	3,3	0,74	22,4	3,0	1,0	32,3	3,1	0,57	18,23	3,83	0,38	9,87
1.2	3,4	0,77	22,3	3,6	0,8	22,6	3,2	0,50	15,55	3,50	0,91	26,00
1.3	3,3	0,79	23,8	3,1	0,9	29,1	3,07	0,60	19,67	3,53	0,77	21,93
1.4	3,2	0,80	24,6	3,2	0,8	26,8	3,18	0,61	19,25	3,09	0,89	28,90
2.1	3,5	0,61	17,1	3,5	0,9	24,8	3,39	0,63	18,55	3,58	0,71	19,78
2.2	3,1	0,84	26,6	2,8	1,0	36,9	3,41	0,57	16,77	3,14	0,59	18,89
2.3	3,1	0,84	26,5	2,9	0,8	27,5	2,96	0,74	25,14	3,37	0,81	23,98
2.4	3,4	0,71	20,8	2,4	1,0	43,8	3,32	0,67	20,18	3,54	0,85	24,07
3.1	3,6	0,56	15,2	2,8	0,9	33,4	3,5	0,64	18,23	3,81	0,62	16,38
3.2	3,3	0,72	21,5	3,0	0,8	27,8	3,11	0,69	22,03	3,50	0,74	21,06
3.3	3,3	0,75	22,6	3,6	0,7	18,2	2,93	0,72	24,44	3,56	0,75	20,96
3.4	3,3	0,70	20,8	2,6	0,9	36,6	3,04	0,74	24,47	3,56	0,65	18,31
3.5	3,2	0,85	26,1	3,2	0,8	25,7	3,11	0,69	22,03	3,23	0,84	26,10
3.6	3,2	0,91	27,8	2,8	0,8	29,8	3,21	0,69	21,37	3,72	0,51	13,79
4.1	3,6	0,59	16,0	3,7	0,7	18,3	3,68	0,61	16,63	3,69	0,62	16,91
4.2	2,6	1,0	38,1	2,7	0,9	31,9	2,48	1,01	40,89	1,91	0,85	44,66
4.3	3,1	0,64	20,0	3,1	0,8	25,3	3,11	0,63	20,23	2,83	0,81	28,66
4.4	3,0	0,71	23,5	2,9	1,0	35,7	2,96	0,69	23,41	3,00	0,69	22,87
4.5	2,9	0,97	32,6	2,0	0,9	43,1	2,79	0,74	26,45	3,61	0,80	22,24
4.6	3,5	0,59	16,8	2,5	0,8	31,2	3,18	0,61	19,25	3,06	0,67	22,03
t	3,2	0,42	12,8	3,0	0,4	12,3	3,13	0,47	15,01	3,36	0,27	8,10

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, para observar los resultados de manera global sobre las medias resultantes para cada dimensión teórica, presentamos la información que se detalla en el gráfico 5.

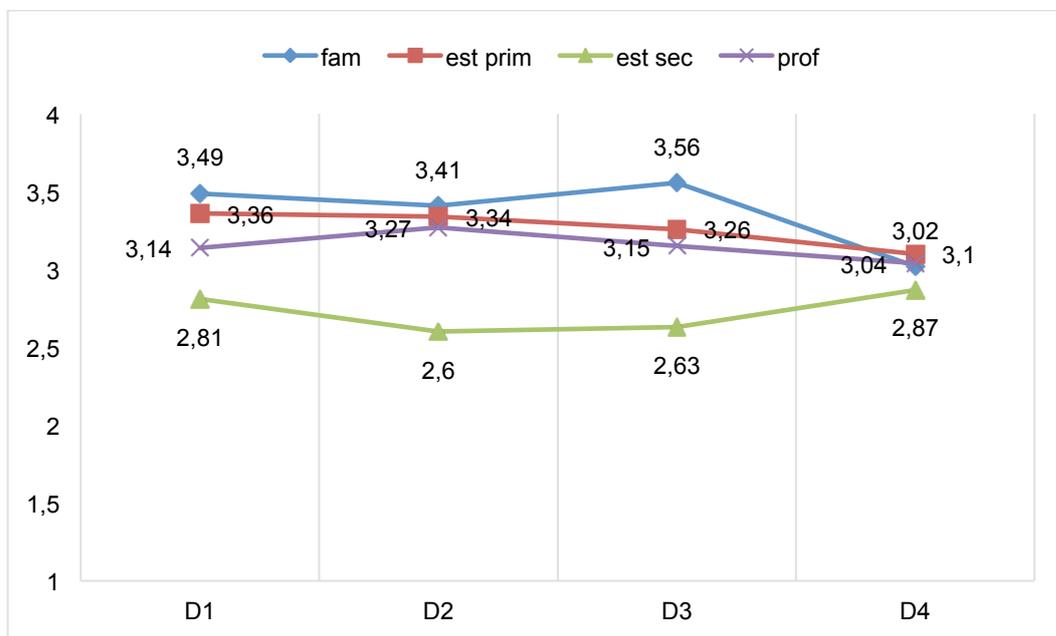


Gráfico 5. Medias por dimensión para escalas estudiantes, profesorado y familias

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que el colectivo que presenta las valoraciones más bajas es el alumnado de Educación Secundaria, algo muy diferente que con sus pares de Primaria. Las familias

tienen una percepción alta respecto al constructo, y los docentes unas puntuaciones adecuadas también en todas las dimensiones.

En general, resultan adecuados los datos para cada escala entre dimensiones, ya que la escala es del 1 al 4. Sin duda, la dimensión 4 destaca entre el resto por la cercanía global que se produce entre los colectivos estudiados. Asimismo, señalar que, en conjunto, la mayoría de los reactivos, teniendo en cuenta su cociente de variación, presentan bastante homogeneidad en las respuestas que ofrece cada colectivo (salvo algunos ítems a los que nos referiremos en el apartado de discusión).

6.2. Análisis de fiabilidad

Después de realizar los análisis estadísticos pertinentes en relación a las propiedades métricas de la escala de VSE-Subjetivo para estudiantes, se observa un alfa de Cronbach de 0,750 calculada a partir de 20 reactivos para el total del grupo (Primaria y Secundaria). De manera diferencial para el grupo de Primaria alfa es de 0,570 y de 0,694 para el de Secundaria. En este sentido, presentamos las propiedades métricas de cada ítem –ver tabla 3–.

Tabla 3. Resultados fiabilidad sobre escala estudiantes

ÍTEM	μ			VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO			ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO		
	t	Prim	Secun	t	Prim	Secun	t	Prim	Secun
	1.1	57,56	62	51,88	68,14	38,67	48,76	0,75	0,55
1.2	57,51	61,67	52,18	66,54	42,16	47,62	0,74	0,59	0,68
1.3	57,44	61,7	51,98	68,23	41,16	50,27	0,74	0,58	0,69
1.4	57,38	61,59	51,98	65,87	40,85	46,43	0,73	0,56	0,66
2.1	57,43	61,58	52,12	63,84	36,85	48,60	0,73	0,52	0,69
2.2	58,03	62,42	52,4	68,70	40,50	48,82	0,75	0,57	0,68
2.3	57,48	61,75	52,02	67,39	38,86	51,20	0,74	0,54	0,69
2.4	57,61	61,61	52,48	65,75	39,96	52,50	0,73	0,55	0,70
2.5	57,41	61,53	52,14	67,11	41,52	50,86	0,74	0,57	0,69
2.6	57,32	61,61	51,82	65,56	37,39	48,23	0,73	0,52	0,67
2.7	57,51	61,69	52,16	63,37	35,74	48,18	0,72	0,50	0,68
3.1	57,77	62,05	52,3	65,49	37,25	48,70	0,73	0,53	0,67
3.2	57,46	61,67	52,06	65,99	40,57	47,08	0,73	0,56	0,66
3.3	57,71	62,05	52,16	65,50	36,62	47,97	0,73	0,53	0,67
3.4	57,27	62,06	51,14	73,86	39,62	51,06	0,77	0,57	0,68
3.5	57,77	62,25	52,04	70,62	41,52	49,75	0,75	0,58	0,68
4.1	57,62	62,23	51,72	71,28	39,67	50,04	0,76	0,56	0,68
4.2	57,57	62,05	51,84	71,31	40,71	52,42	0,76	0,57	0,70
4.3	57,77	61,83	52,58	67,43	42,40	52,00	0,74	0,58	0,70
4.4	57,55	61,73	52,2	69,61	42,64	53,63	0,75	0,59	0,70

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en los resultados de fiabilidad para la escala de estudiantes total, se podría incrementar α con la eliminación del ítem 3.4 (Cuanta más gente haya estudiado en mi ciudad, mejor para todos/as), 4.1 (Ser profesor/a es una profesión muy importante) y 4.2 (Mis amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada). Sin embargo, se decide no eliminarlos porque afectaría a la validez de contenido y además el aumento no es sustancial.

En cuanto a la fiabilidad para el grupo de estudiantes de Primaria se podría aumentar si eliminamos el 1.2 (Mis padres quieren que trabaje porque estudiar no sirve para tener

más dinero), 1.3 (Mis padres quieren que trabaje cuanto antes porque hace falta dinero en casa), 3.5 (Las personas que triunfan en la vida no han estudiado), 4.3 (Los políticos de mi país hacen muchas cosas para que nuestra educación sea mejor) y 4.4 (Las personas famosas normalmente no han estudiado nada). El ítem 1.2 y el 4.4 se podrían eliminar sin que afectara a la validez de contenido, pero se decide mantenerlos porque el aumento no es sustancial. Sin embargo, la eliminación de los otros reactivos sí que afectaría a la validez de contenido por lo que se mantienen.

Al respecto de la escala para el grupo de Secundaria, se podría aumentar la fiabilidad eliminando el 2.4 (En el colegio me enseñan cosas útiles para un futuro trabajo), 4.2, 4.3 y 4.4. Al ser un cambio muy débil en el aumento de la fiabilidad (en todos los casos, el incremento sería de 0,006) y para asegurar la validez de contenido en cada dimensión y por total, se decide mantener todos los ítems.

Por otro lado, a partir de realizar los análisis estadísticos pertinentes en relación a las propiedades métricas de la escala de VSE-Subjetivo para docentes, resulta un alfa de Cronbach de 0,951 a partir de 20 reactivos –ver tabla 4–.

Tabla 4. Resultados fiabilidad sobre escala profesorado

ÍTEM	μ	VARIANZA DE ESCALA SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO	CORRELACIÓN TOTAL DE ELEMENTOS CORREGIDA	ALFA DE CRONBACH SI EL ELEMENTO SE HA SUPRIMIDO
1.1	60,15	85,90	0,75	0,948
1.2	60,04	86,68	0,78	0,948
1.3	60,15	85,34	0,81	0,947
1.4	60,08	85,59	0,72	0,948
2.1	59,88	86,03	0,68	0,949
2.2	59,88	87,87	0,58	0,950
2.3	60,27	84,05	0,72	0,948
2.4	59,92	84,87	0,72	0,948
3.1	59,73	87,57	0,60	0,950
3.2	60,12	84,99	0,72	0,948
3.3	60,27	85,01	0,70	0,948
3.4	60,19	82,72	0,83	0,946
3.5	60,12	84,43	0,77	0,947
3.6	60,00	86,80	0,58	0,950
4.1	59,62	87,69	0,54	0,951
4.2	60,73	81,49	0,67	0,950
4.3	60,15	84,22	0,82	0,947
4.4	60,31	87,10	0,51	0,951
4.5	60,42	84,65	0,69	0,949
4.6	60,08	86,15	0,67	0,949

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en los resultados obtenemos una elevada fiabilidad, por lo que finalmente se obtenemos una fiabilidad total de 0,951 sobre la escala compuesta por 20 ítems.

Después de realizar los análisis estadísticos pertinentes en relación a las propiedades métricas de la escala de VSE-Subjetivo para familias, resulta un alfa de Cronbach de 0,676 calculada a partir de 20 reactivos. Para ello, presentamos sus propiedades de manera individual para cada ítem –ver tabla 5–.

En este caso, presentamos los resultados para dos aplicaciones del procedimiento, ya que se decide la eliminación después de la primera aplicación el reactivo 1.2 para mejorar la fiabilidad (1.2: Quiero que mis hijos/as trabajen porque estudiar no asegura que puedan tener mejor trabajo o ganar más dinero). Finalmente, después del segundo análisis (habiendo eliminado el elemento mencionado) se decide eliminar también el ítem 4.6 con lo que se incrementa fiabilidad total a 0,73 con 18 reactivos (4.6: Los estudiantes no quieren estudiar, pues piensan que no sirve para nada (4.6); ya que para ambos casos la validez de contenido no se ve afectada y garantiza una mayor fiabilidad directa con la supresión establecida.

Tabla 5. Resultados fiabilidad sobre escala familias

ANÁLISIS 1 ÍTEMS	μ	VAR. SUP	COR REL. TOT	A SUP	ANÁLISIS 2 ÍTEMS	μ	VAR. SUP	COR REL. TOT	A SUP
1.1	63,65	27,36	0,02	0,68	1.1	60,12	28,26	-0,01	0,72
1.2	64,00	28,32	-0,17	0,72	Sup.	-	-	-	-
1.3	63,88	25,55	0,25	0,67	1.3	60,35	26,31	0,24	0,71
1.4	64,54	23,46	0,35	0,65	1.4	61,00	24,24	0,34	0,70
2.1	63,96	24,92	0,30	0,66	2.1	60,42	25,61	0,31	0,70
2.2	64,27	27,25	0,00	0,69	2.2	60,73	27,72	0,05	0,72
2.3	64,19	22,32	0,56	0,62	2.3	60,65	22,87	0,58	0,67
2.4	64,04	23,16	0,41	0,64	2.4	60,50	23,70	0,43	0,69
3.1	63,62	26,41	0,38	0,66	3.1	60,08	27,27	0,34	0,71
3.2	64,00	24,48	0,41	0,65	3.2	60,46	24,97	0,45	0,69
3.3	63,88	23,15	0,59	0,63	3.3	60,35	23,83	0,59	0,67
3.4	63,96	23,48	0,67	0,63	3.4	60,42	24,01	0,70	0,67
3.5	64,42	23,69	0,34	0,65	3.5	60,88	24,90	0,28	0,71
3.6	63,77	25,95	0,25	0,67	3.6	60,23	26,50	0,29	0,70
4.1	63,85	26,94	0,04	0,68	4.1	60,31	27,66	0,04	0,72
4.2	65,69	24,06	0,34	0,65	4.2	62,15	24,77	0,34	0,70
4.3	64,62	24,81	0,33	0,66	4.3	61,08	25,27	0,37	0,70
4.4	64,58	27,85	-0,11	0,70	4.4	61,04	28,19	-0,05	0,73
4.5	63,81	26,16	0,16	0,67	4.5	60,27	26,92	0,16	0,71
4.6	64,50	26,26	0,10	0,68	4.6	60,96	27,39	0,05	0,73

Fuente: Elaboración propia.

6.3. Análisis diferencial entre grupos

6.3.1. Alumnado

A partir de los análisis realizados entre grupos, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la variable etapa (Primaria y Secundaria) y edad (10, 11, 15, 16 años). Tal y como se puede comprobar en los siguientes gráficos.

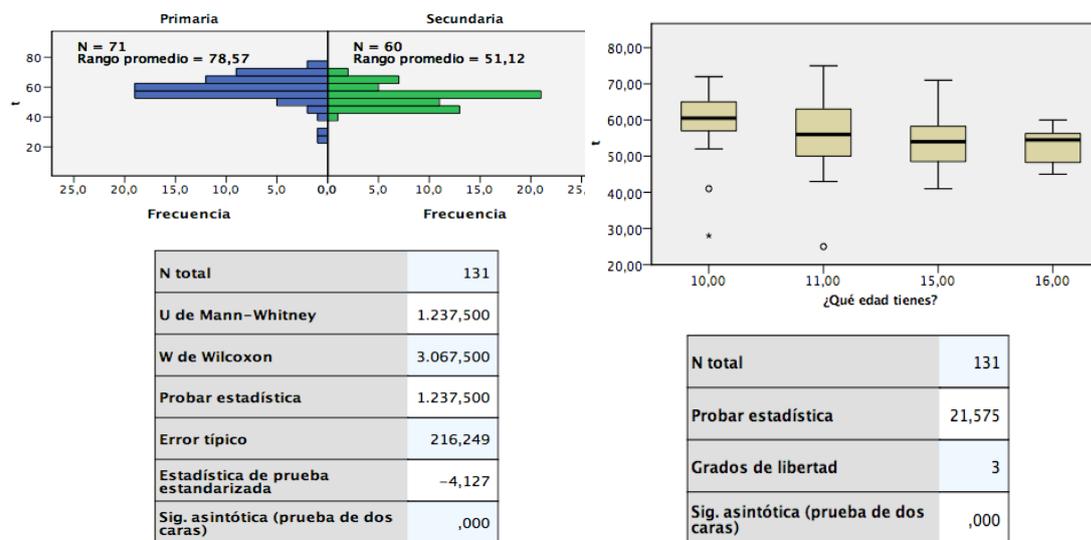


Gráfico 6. Resultados diferencias entre grupos para alumnado
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, no existen diferencias significativas según otras variables contextuales. Tales como estudios finalizados de mayor nivel de la madre/tutora ($p \geq 0,121$) o del padre/tutor ($p \geq 0,317$). Así como tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas entre las categorías de la actividad laboral para la madre/tutora ($p \geq 0,760$) o sobre el padre/tutor ($p \geq 0,340$).

6.3.2. Profesorado

Entre los docentes aparecen diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo y el nivel de estudios a que aspiran que lleguen sus alumnos.

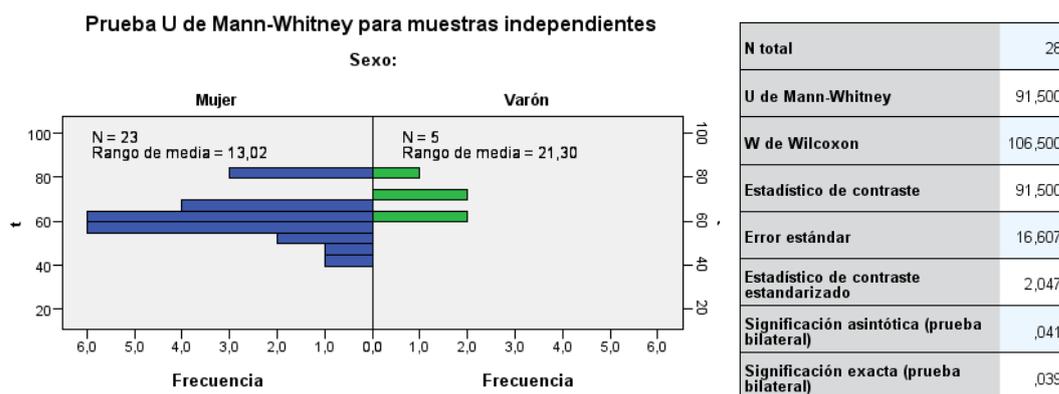


Gráfico 7. Resultados diferencias entre grupo para profesorado
Fuente: Elaboración propia.

No hay diferencias significativas en cuanto a los años de experiencia en la profesión docente ($p \geq 0,401$) ni tampoco aparecen entre la etapa escolar en la que imparten

actualmente docencia ($p \geq 0,578$), así como tampoco según hasta qué nivel quieren los docentes que lleguen sus estudiantes ($p \geq 0,583$).

6.3.3. Familias

No aparecen diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo ($p \geq 0,689$), ni entre edades ($p \geq 0,619$). Tampoco hay diferencia significativa sobre la variable ¿Hasta qué nivel quieres que tu hijo/a estudie? ($p \geq 0,158$). Así como tampoco aparecen diferencias entre el tipo de trabajo que tiene el padre o la madre ($p \geq 0,468$), ni cuando se pregunta el nivel de estudios finalizados ($p \geq 0,767$).

6.4. Análisis de componentes principales categóricas CATPCA

A partir de los resultados obtenidos sobre los diferentes análisis creemos adecuado realizar un análisis complementario para la audiencia estudiantes. Ya que, al aparecer diferencias entre edades y etapa puede ser interesante indagar entre estas variables para ver cómo se comportan los datos entre ítems desde una perspectiva multivariada.

Para ello, después de realizar un análisis de componentes principales categóricas CATPCA con las puntuaciones de estudiantes y la variable etapa, se han obtenido dos dimensiones para cada caso –etapa y edad-, siendo el valor propio de la primera 5,48 y 2,07 para la segunda, explicando un 66,3 % de la varianza total –ver su distribución en gráfico 8-.

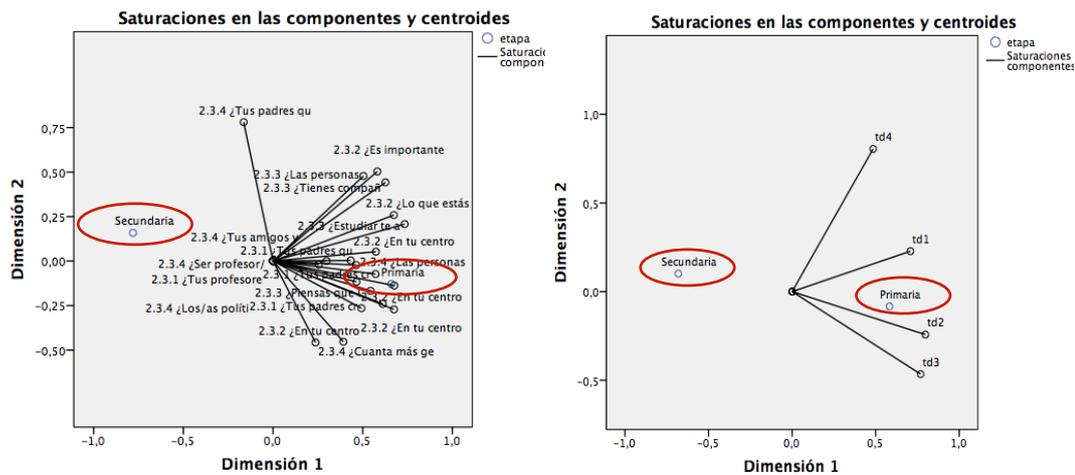


Gráfico 8. Análisis de componentes principales categóricas CATPCA estudiantes etapa

Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 8, podemos ver el análisis con las valoraciones de estudiantes y la variable etapa educativa, Primaria y Secundaria –a su izquierda para ítems y a su derecha para total por dimensión-. En ambos casos, se puede observar claramente cómo la etapa de educación secundaria se aleja de la de primaria y establece dos componentes claros de saturación. En el caso del grupo de Primaria se relaciona con puntuaciones más altas mientras que el grupo de Secundaria está más cercano a valores cercanos en todos los casos.

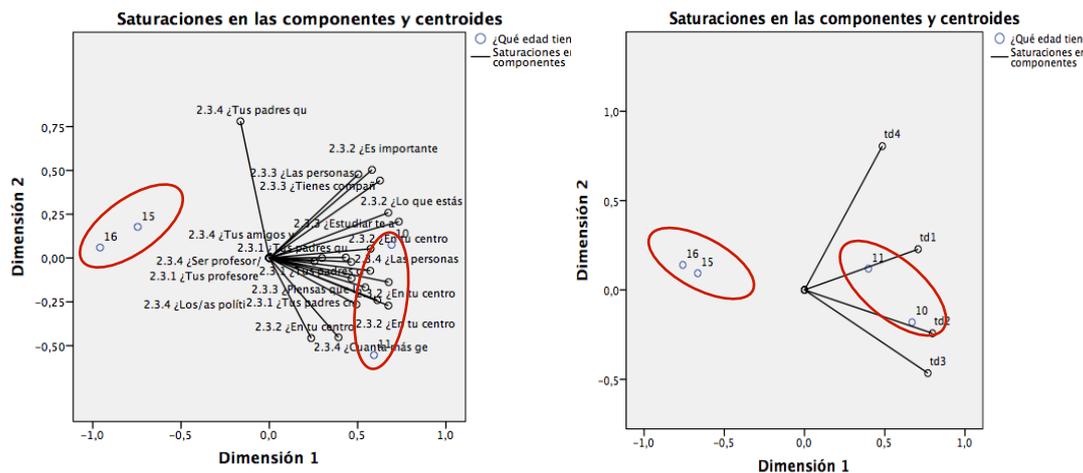


Gráfico 9. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA estudiantes edad

Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 9, así como en el gráfico anterior pero con la variable edad (10 y 11 años de edad y 15 y 16 años de edad). En ambos casos, se puede observar claramente cómo se establecen dos categorías entre las edades de los estudiantes. En el caso del grupo de 10 y 11 años se relaciona con puntuaciones más altas mientras que el grupo de 15 y 16 años está más cercano a valores cercanos en todos los casos.

En general, los análisis vienen a corroborar que el constructo analizado presenta diferencias en la percepción de los estudiantes sobre el VSE-Subjetivo según la etapa y edad en la que se encuentren. Así como, también es coincidente esta diferencia para ambos casos conformando dos categorías diferenciadas.

Todo ello, se tendrá que tener en cuenta para realizar escalas diferenciadas por etapa para investigaciones futuras, para poder dar respuesta adecuadamente a la edad cognitiva.

7. Conclusiones

En relación a los resultados obtenidos sobre criterios de bondad para las tres escalas podemos observar que en general han sido adecuados. Los datos de fiabilidad han sido altos sobre la escala de profesorado, medios en la de estudiantes y moderados-bajos en la de familias. Por esto se justifica la continua revisión de propiedades métricas en futuras investigaciones atendiendo a esas diferencias.

En cuanto a las diferencias entre grupos, vemos que no han aparecido diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas sobre nivel socio-económico y cultural entre las tres audiencias. Sin embargo, sí que aparecen diferencias entre los estudiantes por etapa y edad. Así como entre los docentes sobre la variable sexo. Lo cual indica una línea de indagación bastante amplia.

En conjunto, analizando el comportamiento de la escala en los diversos colectivos analizados, podemos identificar las siguientes conclusiones:

- Las familias son las que mejor valoración dan a la importancia de la Educación, si bien, la fiabilidad de la escala en este caso es menor que en los demás grupos. Como hipótesis interpretativa, podríamos adelantar que la variabilidad entre familias, sus intereses y expectativas, basadas en sus situaciones socioeconómicas y culturales muy posiblemente sean la base de explicación de las diferencias de opinión.
- Resulta curioso que los estudiantes de Primaria estén más cercanos a las opiniones familiares, otorgando mayor valor a la educación incluso que el profesorado y, que sus compañeros de educación secundaria. En esta etapa evolutiva, el rol de familias y profesorado como modelos de referencia tiene mayor impacto en la percepción y formación de actitudes en los niños que en secundaria.
- El hecho de que los estudiantes de secundaria obtengan los niveles más bajos estimamos que es una evidencia del correcto funcionamiento de la escala, pues en la adolescencia los modelos de referencia pasan a ser preferentemente los del grupo de iguales y es evidente que se trata de una etapa difícil, de construcción de la personalidad, y de establecimiento de metas y objetivos, en la que el alumnado suele tener menor interés por el estudio o, cuanto menos, le reconoce menor valor (Gutiérrez y Expósito, 2015; Julià, Escapa y Marí-Lose, 2015).
- Por otra parte, no encontramos una posible interpretación que nos pueda orientar acerca del motivo de que el profesorado manifieste menor valor de la educación que familias y alumnado de educación primaria. Por ello, estimamos que, en es sin duda una línea prioritaria de investigación posterior, a llevar a cabo con el conjunto de la muestra definitiva e indagando sobre posibles evidencias de validación.
- El comportamiento global de la escala en el total y en los subgrupos de Primaria y Secundaria, estimamos que pone de manifiesto diversos aspectos: a) un buen funcionamiento general, siendo escasos los ítems en cada grupo en que su eliminación produciría mejoras en la fiabilidad, si se dan, el incremento es mínimo, b) el hecho de que no sean los mismos ítems los que presentan un funcionamiento deficiente estimamos que refleja un funcionamiento diferencial, propio del carácter evolutivo del constructo, c) en ningún caso, se identifican los mismos elementos con funcionamiento deficiente en los tres grupos: los elementos 4.3. y 4.4. presentan cierto desajuste en Primaria y Secundaria, pero no en el total, y d) la eliminación de alguno de los ítems que, de manera particular en uno u otro grupo presentan pequeñas deficiencias funcionales, puede afectar de manera desigual al mantenimiento de la validez de contenido. Asimismo, los niveles de consistencia interna son muy elevados para el tipo de constructo evaluado. Por ello, se decide mantener la escala tal cual está definida y apuntar como línea de investigación futura la revisión del conjunto de los ítems a nivel evolutivo, a través de cursos/edades en Primaria y Secundaria, con una muestra mayor y analizando su comportamiento tanto por TCT, como por Teoría de Respuesta al Ítem (TRI); y, en definitiva, mantener la escala, con sistemas de baremación diferenciales para curso/edad.

Como líneas posteriores de investigación se plantearía la necesidad de aplicar la Escala en una muestra mayor, para comprobar sus propiedades y observar si las conclusiones planteadas anteriormente se siguen manifestando.

Asimismo, es prioritario realizar estudios sobre evidencias de validación, motivos que nos puedan ir ayudando para avanzar en la investigación e interpretación de hipótesis interpretativas, así como a mejorar definitivamente los procesos de adecuación de la Escala (Ruiz-Primo y Li, 2015; Leyva, 2011).

Referencias

- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 9-21.
- Casey, B. M., Dearing, E., Vasilyeva, M., Ganley, C. M. y Tine, M. (2011). Spatial and numerical predictors of measurement performance: The moderating effects of community income and gender. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 296-311. doi:10.1037/a0022516
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- De Pedro, F. y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Teaching competences in Secondary Education. Analysis of teachers' profiles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 20(1), art. 1. doi:10.7203/relieve.20.1.3786
- Gamoran, A. y Long, D. A. (2006). *Equality of educational opportunity: A 40 year retrospective*. Madison, WI: WCER.
- Gil, J. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación pisa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 393-410. doi:10.6018/rie.32.2.192441
- Gutiérrez, M. y Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. doi:10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15215
- Heyneman, S. P. y Loxley, W. A. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries. *American Journal of Sociology*, 88, 1162-1194.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. doi:10.15366/riejs2016.5.2.008
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jeynes, W. H. (2002). The challenge of controlling for SES in social science and education research. *Educational Psychology Review*, 14(2), 205-221.
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Gamboa, E. (2011). Construcción y validación de un instrumento de medida del nivel socioeconómico y cultural (NSE) de estudiantes de educación primaria y secundaria. *Bordón*, 64(2), 151-171.
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Gamboa, E. (2012). Construcción y validación de un instrumento de medida del nivel socioeconómico y cultural (NSE) de estudiantes de educación primaria y secundaria. *Bordón*, 64(2), 151-172.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 349-362.

- Jornet, J. M., González-Such, J. y Perales, M. J. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: Optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón*, 64(2), 89-110.
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: Entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet, J. M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015). 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 (RIEJS)*, 4(2), 111-126. doi:10.15366/riejs2015.4.2.
- Julià, A., Escapa, S. y Mari-Klose, M. (2015). New social risks and educational vulnerability of boys and girls in Spain. *Revista de Educación*, 369, 9-30. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-369-288
- Leyva, Y. E. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles Educativos*, 33(131), 131-154.
- López, M. y Pantoja, A. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(1), 47-66. doi:10.5944/reop.vol.27.num.1.2016.17007.
- López-González, E., González-Such, J. y Lizasoain, L. (2012). Explicación del rendimiento a partir del contexto. Algunas propuestas de análisis gráfico y estadístico. *Bordón*, 64(2), 127-149.
- Marchant, T., Milicic, N. y Alamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: Capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Morales-Vallejo, P., Urosa-Sanz, B. y Blanco-Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Murillo, F. J. (2009). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *PISA 2009. Technical Report*. París: OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos: Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: MECED.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *PISA 2012. Technical Report*. París: OECD Publishing.
- Ruiz-Primo, M. A. y Li, M. (2016). The relationship between item context characteristics and student performance. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 22(1). doi:10.7203/relieve.22.1.8280
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. 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. doi:10.6018/rie.34.2.226131
- Solano-Flores, G., Contreras, L. A. y Backhoff, E. (2006). Traducción y adaptación de pruebas: Lecciones aprendidas y recomendaciones para países participantes en TIMSS, PISA y otras comparaciones internacionales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-solano2.html>

Traynor, A. y Raykov, T. (2013). Household possessions indices as wealth measures: A validity evaluation. *Comparative Education Review*, 57(4), 662-688. doi:10.1086/671423.

Breve CV de los autores

Carlos Sancho-Álvarez

Máster en Psicopedagogía Social y Comunitaria, y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València, diplomado en Magisterio por la Universidad de Alcalá. Investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo (www.uv.es/gem/gemeduco). Miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE (<http://www.uv.es/innovamide>). Ha impartido docencia universitaria en Medición educativa y Evaluación de programas en titulaciones de Pedagogía y Educación Social. Actualmente desarrolla su investigación en torno al tema de evaluación de la dimensión del Valor Social de la Educación (y Valor Social Subjetivo de la Educación), en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social. ORCID ID: 0000-0001-9489-2502. Email: carlos.sancho@uv.es

Jesús Miguel Jornet Meliá

Doctor en Ciencias de la Educación (1987), Licenciado en Psicología (1979). Profesor de la Universitat de València desde 1984; Profesor Titular de Universidad (1989); Catedrático de Medición y Evaluación Educativas (2006) del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Coordinador del GEM (www.uv.es/gem). Actualmente imparte docencia sobre Medición y Evaluación Educativas en diversos Másteres y Doctorados, tanto en la Universitat de València (España), como en otros que se desarrollan en Uruguay, Perú y República Dominicana. Sus líneas de trabajo actuales se centran prioritariamente en: diseño de instrumentos de medición y evaluación educativas (competencias y constructos socio-afectivos, alumnado y profesorado), evaluación de organizaciones y sistemas educativos (dimensión educativa de la cohesión social y equidad como consecuencia de la educación). ORCID ID: 0000-0001-6905-497X. Email: jornet@uv.es

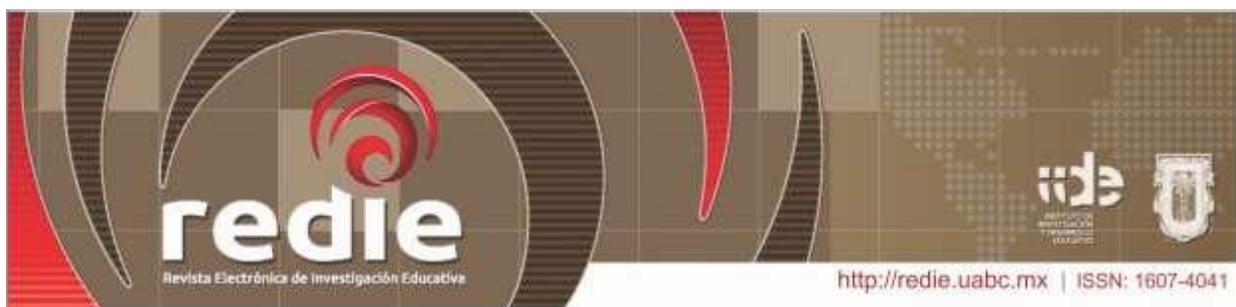
José González-Such

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Universidad del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha impartido docencia sobre Estadística aplicada a las Ciencias Sociales, Medición Educativa, Bases Metodológicas de Investigación Educativa, Técnicas no estandarizadas de recogida de información, Técnicas de medida desde 1987. Profesor de los Másteres en Política, Gestión y Dirección de Centros Educativos, Educación Especial y Psicopedagogía de la Universitat de València. Director del máster de Educación Especial de la Universitat de València. Ha coordinado distintos proyectos de innovación educativa del grupo Innovamide (<http://www.uv.es/innovamide>). Miembro del Grupo de Evaluación y

Medición (<http://www.uv.es/gem>). Sus principales líneas de investigación son: Medición y Evaluación Educativa, Evaluación del profesorado, Innovación Educativa. ORCID ID: 0000-0001-9086-6446. Email: jose.gonzalez@uv.es

A1.6 Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa).
Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social
Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-
Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en prensa.





D. CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ, JESÚS MIGUEL JORNET MELIÁ JOSÉ GONZÁLEZ- SUCH
UNIVERSIDAD DE VALENCIA
P R E S E N T E.

Hacemos constar que el artículo **“Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria”**, fue dictaminado positivamente el 2017-03-06 y será publicado en esta *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), en volumen 20 (3) de 2018.

Actualmente la REDIE se encuentra indizada en la siguiente base de datos: Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMcyT) del CONACYT, Scientific electronic library online (SciELO), SCOPUS, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), DIALNET, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX), en su Índice de revistas electrónicas, International Consortium for the Advancement of Academia Publication (ICAAP), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y



La Revista Electrónica de Investigación Educativa, es una publicación editada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Portugal (Redalyc), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE), Latin American Network Information Center (LANIC), Hispanic American Periodicals Index (HAPI), Publindex, WebQualis y Academic OneFile. Se extiende la presente a solicitud del interesado para los fines que convengan.

Sin otro particular por el momento, quedo a sus apreciables órdenes.

A T E N T A M E N T E

Ensenada, B. C., 25 de abril de 2017



DRA. EDNA LUNA SERRANO
EDITORA CIENTÍFICA



Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria¹⁶

Metric properties of an instrument to assess the Subjective Social Value of Education: SECS-EVALNEC SVE-Subjective-Secondary-Students scale

Carlos Sancho-Álvarez¹⁷ carlos.sancho@uv.es

Jesús Miguel Jornet Meliá jornet@uv.es

José González-Such jose.gonzalez@uv.es

Universitat de València

Resumen

El estudio analiza los resultados de la aplicación de un instrumento que pretende medir el Valor Social Subjetivo de la Educación. Trabajando con un grupo de 341 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en España, exponemos las propiedades métricas del instrumento desde una metodología de TCT y TRI para comprobar su fiabilidad y bondad de ajuste. Después de comprobar la dimensionalidad de la escala y el funcionamiento de los reactivos, los datos muestran que todos se ajustan adecuadamente al modelo de referencia. A partir de ello, presentamos una propuesta de escala SECS-EVALNEC VSE-*Estudiantes-Secundaria* unidimensional conformada por 20 ítems con una fiabilidad global de .73. Los resultados del estudio demuestran niveles aceptables en ambas perspectivas, aportando un primer indicio como evidencia de validación del instrumento de evaluación.

Palabras clave: Evaluación Educativa; Valor Social de la Educación; Escala de evaluación; Validación Escala; Teoría de Respuesta al Ítem.

Abstract

The study analyzes the results of the application of an instrument that aims to measure the Subjective Social Value of Education. Working with a group of 341 students of Compulsory Secondary Education in Spain, we expose the metric properties of the instrument from a TCT and TRI methodology to check its reliability and goodness of fit. After checking the dimensionality of the scale and the item analysis, the data show that fit properly to the reference model. From this, we present a proposal of one-dimensional scale SECS-EVALNEC VSE-Students-Secondary conformed by 20 items with an overall reliability of .73. The results of the study demonstrate acceptable levels in both perspectives, providing a first indication as evidence of validation of the evaluation instrument.

Key-words: Educational Assessment; Social Value of Education; Evaluation Questionnaire; Test Validity; Item Response Theory.

¹⁶ En el marco del proyecto I+D+I "Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)", ref. EDU2012-34734 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (ESPAÑA). Así como con "Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral, en el marc del Subprograma Atracció de Talent 2013" del Vicerectorat d'Investigació i Política Científica de la Universitat de València (ESPAÑA).

¹⁷ Persona correspondencia: Carlos Sancho-Álvarez. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. Planta Baja. 46010. Valencia.

I. Introducción

La idea de que la educación genera beneficios sociales es cada vez más generalizada. En las últimas décadas diversos estudios han señalado de forma consistente la correlación entre niveles elevados de educación y mejores condiciones de salud en los individuos. Una posible hipótesis para explicar estos resultados puede partir del supuesto de que las personas con diferentes niveles educativos poseen distinto conocimiento sobre cómo llevar conductas saludables. Por lo tanto, los individuos con mayores niveles educativos, teóricamente mejor informados, escogerían comportamientos más saludables (MECD, 2013, p. 27).

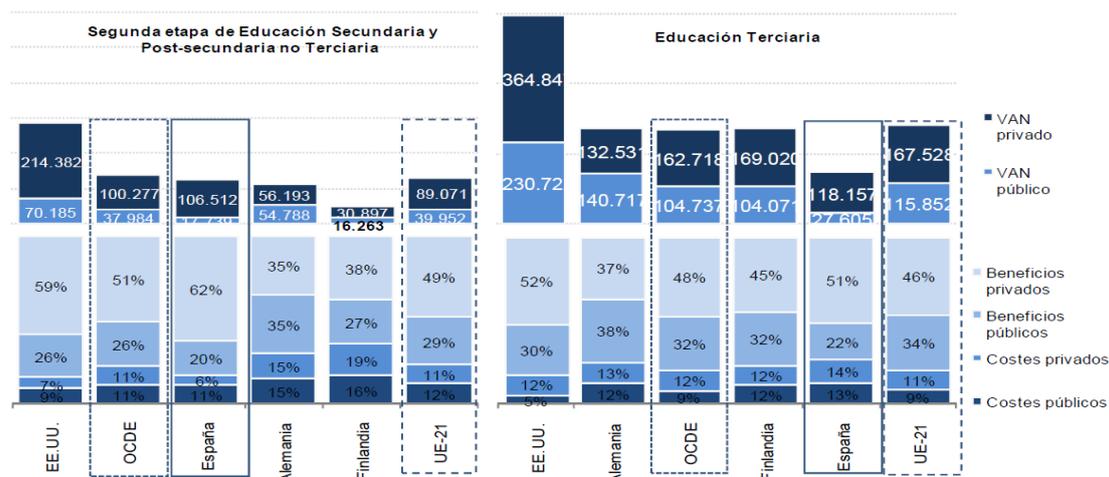
En el ámbito de la salud es frecuente el estudio objetivo de la repercusión que tiene la educación sobre la misma, quedando bastante clara su influencia directa. Sin embargo, en el sector educativo todavía es algo a explorar, además de que, podría ser más complejo, variable y dependiente del contexto.

La educación es, sin duda, un factor clave de promoción y desarrollo personal y transformación social. Sin embargo, resulta llamativo que desde los estudios de Coleman et al (1966) siempre se identifique el nivel socio-económico y cultural como el predictor más claro del nivel de logro. Junto a ello, cuestiones como el esfuerzo, la motivación hacia el estudio, la implicación del propio estudiante en su aprendizaje, los apoyos y expectativas familiares, se apuntan en diferentes trabajos como variables relacionadas con el logro.

El hecho de que la educación tiene beneficios para la mejora del estatus personal es un factor clave de prevención de la exclusión social; en la actualidad, entre los expertos, nadie lo duda. Los estudios derivados de evaluaciones internacionales así lo ponen de manifiesto de forma sistemática. En esta línea

argumentativa, cabe resaltar el caso de algunos indicadores que representan esta realidad. Ya que, en todos los países de la OECD, según datos del 2012 (OECD, 2013), los sujetos que poseen un nivel de educación superior tienen más probabilidad de un empleo en jornada completa y las tasas de empleo son mucho más altas que en los casos que poseen un nivel educativo inferior. Asimismo, las tasas de empleo son mayores entre las personas que poseen un nivel de educación secundaria superior en comparación con los que no lo tienen. También, de manera objetiva, sí que se ha podido ir constatando la influencia de la educación sobre algunos aspectos de rentabilidad económica. De acuerdo al MECD (2013), respecto a la inversión realizada por todos los países de la OECD en educación, se superan las ganancias esperadas en todos los casos, siendo tanto la inversión pública como la privada altamente rentables. De manera exponencial, se observa su incremento en el aumento del nivel educativo sobre los beneficios absolutos, que pueden ser evaluados mediante el Valor Actual Neto (VAN) –ver gráfico 1-.

Gráfico 1. Datos sobre valor actual neto (VAN) entre los países de la OECD.



Fuente: OECD (2013, p. 28).

Por lo tanto, sí que se observan tendencias hacia la explicación del Valor Social Objetivo de la Educación de manera aislada, pero habría que profundizar en

aspectos subjetivos de este constructo de manera integrada. Para ello, se identifican algunos modelos de evaluación educativa concretos que trabajan de manera sistémica el proceso educativo (De la Orden, 2007). Jornet, Sánchez-Delgado y Perales (2015) plantean un modelo para evaluar el impacto y la relevancia de la educación en la sociedad. Jornet (2012) propone otro modelo donde considera la evaluación como un facilitador esencial para caminar hacia la cohesión social desde el ámbito educativo. En este caso, éste será el marco de referencia para el presente trabajo, ya que encontramos aspectos evaluativos relevantes que, junto con características de contexto, se proponen diversos constructos teóricos socio-educativos donde el del Valor Social de la Educación, será el principal foco de interés a partir de ahora.

De esta manera, se podrán vislumbrar horizontes que ayuden a progresar en la práctica docente y en los resultados del alumnado, así como a encontrar diferentes pautas de mejora de la práctica escolar, todo ello desde la evaluación de sistemas educativos (Jornet, López-González y Tourón, 2012). Algo siempre necesario será el indiscutible análisis de los aspectos evaluativos desde un enfoque contextual del aprendizaje, para conocer los factores asociados e incluso influyentes sobre la educación (González-Montesinos y Backhoff, 2010; Joaristi, Lizasoain y Gamboa, 2012; González-Barbera, et al., 2012).

No obstante, el convencimiento de que la educación puede actuar como un “ascensor social” (tal como la denominan algunos autores –Valcárcel, 2013-) entre la población constituye una base clara que apoya el incremento de la motivación y favorece el esfuerzo e implicación del alumnado. Evaluar este aspecto es, pues, necesario.

Tal como se expone en trabajos de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011), en el marco del Modelo de Evaluación de Sistemas basados en el concepto de Cohesión Social (Jornet, 2012), se propone considerar el Valor Social que las personas (fundamentalmente el alumnado) dan a la educación, como un constructo que, de forma holista, permita acercar la identificación de elementos socio-afectivos que subyacen sobre la motivación hacia el estudio. Por este motivo, se diseña una escala de evaluación que pueda permitir valorar el grado en que el alumnado cree que la educación es un factor importante para su promoción y desarrollo personal (considerados estos elementos como el Valor Social Subjetivo de la Educación –VSE-Subjetivo, en adelante-). Para ello se llevan a cabo diversos estudios encaminados a identificar evidencias de validez de constructo, basadas en comités de expertos. Para tal efecto, partimos del constructo teórico validado por Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2016), así como por la propuesta de escalas de evaluación sobre el VSE-Subjetivo en estudiantes (Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such, 2017).

En este trabajo presentamos el análisis de las propiedades métricas de la Escala desarrollada. Nos basamos en un ensayo piloto aplicado en España y cuyas características se comentan posteriormente.

II. Metodología

Se trata de un estudio de diseño y validación de instrumentos de medición de carácter socio-afectivo, basado en las percepciones del alumnado. Se sustenta en dos aproximaciones: Teoría Clásica de Tests (TCT en lo sucesivo) y Teoría de Respuesta al Ítem (TRI en lo sucesivo), modelo de un parámetro (Rasch) (Delgado, 2014; Linacre, 2009; González-Montesinos, 2008). El carácter del mismo es el de ensayo piloto empírico, cuyo *Objetivo Principal* es depurar la

Escala, ajustándola para conseguir los mejores niveles en cuanto a sus propiedades métricas. Como *Objetivos Específicos* tenemos: a) Analizar la calidad de los reactivos en cuanto a los diferentes indicadores que proveen los modelos TCT y TRI, b) Identificar los ítems defectuosos para proceder a la depuración de la Escala, y c) Valorar la fiabilidad global de la Escala depurada.

III. Descripción del grupo de estudio

Trabajamos con un grupo, no con una muestra estadísticamente representativa. Para la incorporación de participantes se realizaron diversos cursos de formación dirigidos a equipos directivos de centros educativos de la Comunidad Valenciana (Alicante, Castellón y Valencia) orientados a la evaluación de centros basados en el Modelo de Evaluación desde el concepto de Cohesión Social (ver Jornet, 2012). Por ello, la participación del alumnado encuestado ha sido por voluntariedad del centro para colaborar en la experiencia completa de evaluación institucional.

Se repartieron cuestionarios en formato papel y se facilitó también una plataforma online, dejando a elección el formato de cumplimentación. Se completaron en castellano un 51,6% y en valenciano el 48,4%¹⁸. Así como un 94,4% en lápiz y papel, siendo el resto en formato electrónico (5,6%). Finalmente, al tomar como criterio de exclusión las respuestas incompletas, el grupo de estudio quedó formado por 341 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) - 49% chicas y 51% chicos -.

¹⁸ Aunque no se realizó un estudio sistemático de validación cultural para analizar la equivalencia de la Escala en ambos idiomas, se sometió a la consideración de un grupo de expertos bilingüe –castellano/valenciano- si realmente en las dos versiones podían existir problemas vinculados a la traducción o posibles fuentes de sesgo. Téngase en cuenta que ambos idiomas son co-oficiales en la Comunidad Valenciana y que el profesorado está obligado a tener un nivel suficiente de dominio en los dos. Por lo que entendimos que esta opción aportaba suficientes garantías.

IV. Análisis de la información.

Los análisis¹⁹ de propiedades métricas realizados a partir de los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación del VSE-Subjetivo, se orientaron tanto desde el enfoque de la Teoría Clásica del Test (TCT) como desde el Modelo Rasch sobre la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI).

-Comprobación de supuestos de normalidad de la distribución y unidimensionalidad de la Escala. Para ello incluimos: Estadísticos descriptivos y frecuenciales para observar datos generales, Prueba Kolmogorov-Smirnoff para comprobar la normalidad de la distribución y exploración dimensional a partir de una estrategia basada en Análisis de Componentes Principales (con rotación oblicua), con exploración de soluciones de primer, segundo y tercer orden.

-Como análisis métricos hemos utilizado dos aproximaciones: Teoría Clásica de Tests (Modelo α o de consistencia interna de Cronbach), y Teoría de Respuesta al Ítem (Un parámetro, Modelo de Rasch). La utilización de ambas aproximaciones se basa en el hecho de que la depuración de la escala requiere de la máxima información posible que nos permita comprender el funcionamiento real de los reactivos. Entendemos, pues, que en un proceso de ensayo piloto orientado a la depuración de la Escala, necesariamente son complementarias. En síntesis, los análisis realizados han sido: a) basados en la TCT: Pruebas de tendencia central, distribución y variación, Análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach, y Depuración técnica de ítems defectuosos; b) basados en el Modelo Rasch (TRI): Estudio de ajuste estadístico al modelo Rasch, mediante el cálculo de INFIT, OUTFIT, MNSQ, ZTSTD, RMSE y otros estadísticos de ajuste, Estudio

¹⁹ Los paquetes estadísticos utilizados han sido el SPSS 22 para TCT y WINSTEPS 3.73 para TRI.

de probabilidades de las categorías de respuestas, Estudio de puntuaciones de ítems, y Estudio de información que aporta la escala (variable latente).

V. Resultados

V.I Comprobaciones previas de supuestos.

Análisis descriptivos.

Los resultados se presentan en primer lugar en relación a sus respectivas medidas de tendencia central, dispersión y forma, estructurado por sus dimensiones teóricas sobre la escala y totales²⁰ -ver tabla 1-.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por dimensión y totales

Dimensiones e ítems	\bar{x}	σ	CV*	Asim.	Curt.
Dimensión 1. Expectativas y metas educativas					
1_1.1 ¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?	2,97	0,97	32,73	-0,63	-0,60
2_1.2 ¿Tus padres quieren que trabajes porque estudiar no sirve para tener más dinero?	3,41	1,00	29,35	-1,46	0,67
3_1.3 ¿Tus padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero?	3,07	0,96	31,24	-0,68	-0,60
4_1.4 ¿Tus padres creen que vas a aprobar?	3,08	0,94	30,62	-0,60	-0,77
td1	3,13	0,58	18,64	-0,40	-0,19
Dimensión 2. Justicia Social y Educación					
5_2.1 ¿Es importante para ti ir bien en tus estudios?	3,42	0,93	27,16	-1,53	1,18
6_2.2 ¿En tu centro escolar te ayudan a tener confianza en ti mismo/a?	2,69	0,97	35,91	-0,19	-0,95
7_2.3 ¿En tu centro escolar te enseñan cosas útiles para un futuro trabajo?	2,83	0,91	32,01	-0,35	-0,68
8_2.4 ¿En tu centro escolar te ayudan a encontrar amigos/as?	2,39	1,01	42,34	0,04	-1,11
9_2.5 ¿En tu centro escolar te ayudan a aprender a vivir con los/as demás?	2,73	0,96	35,09	-0,29	-0,85
10_2.6 ¿Lo que estás aprendiendo en tu centro escolar te servirá cuando decidas buscar trabajo?	2,88	0,90	31,28	-0,34	-0,75
td2	2,82	0,61	21,71	-0,02	-0,48
Dimensión 3. Valor diferencial de la Educación					
11_3.1 ¿Estudiar te ayuda a aprobar?	3,35	0,93	27,67	-1,26	0,51
12_3.2 ¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?	2,32	0,97	41,77	-0,00	-1,09
13_3.3 ¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?	3,13	0,87	27,80	-0,75	-0,22
14_3.4 ¿Las personas que triunfan en la vida no han estudiado?	2,85	0,88	30,74	-0,43	-0,47
td3	2,80	0,38	13,67	-0,09	0,34
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores					

²⁰ Para ello, los valores de los ítems formulados en negativo fueron invertidos para adecuarlos a los análisis de datos.

15_4.1 ¿Tus padres quieren que trabajes cuanto antes porque hace falta dinero en casa?	3,54	0,83	23,50	-1,73	1,94
16_4.2 ¿Cuanta más gente haya estudiado en tu ciudad mejor para todos/as?	2,81	0,94	33,31	-0,28	-0,86
17_4.3 ¿Ser profesor/a es una profesión muy importante?	3,05	0,82	26,89	-0,43	-0,59
18_4.4 ¿Tus amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada?	2,92	0,96	32,81	-0,59	-0,56
19_4.5 ¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?	1,91	0,85	44,66	0,59	-0,45
20_4.6 ¿Las personas famosas normalmente no han estudiado nada?	2,58	0,80	31,16	-0,40	-0,33
td4	2,91	0,58	19,82	-0,66	0,41
t	2,89	0,38	13,31	-0,38	0,93

*Cociente de variación

Normalidad.

Los puntajes de la escala de valoración oscilan entre 1 y 4 –siendo el 1 la puntuación más baja-. Los análisis realizados muestran que la forma de la distribución es asimétrica negativa, concentrándose las puntuaciones en los valores superiores al promedio en cada ítem de la escala. Las distribuciones, además, son bastante homogéneas por dimensiones y sobre la distribución de la puntuación total (CV: 13,31%), lo que indica que el nivel de homogeneidad en las respuestas a cada ítem es bastante elevado.

Se realiza la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnoff y hayamos que el grupo de estudio obtiene una distribución no normal, con una significación estadística de 0.005.

De este modo, tanto desde análisis paramétricos como no-paramétricos observamos desajustes en cuanto al supuesto de normalidad.

Dimensionalidad mediante Análisis factorial.

A partir de obtener un KMO de .754 y una significación de $p \leq .000$ en la prueba de Bartlett se consideran niveles adecuados para la estimación hacia una solución factorial. Se realiza un análisis factorial con rotación oblicua con el fin de explorar la matriz de estructura dimensional. En un primer orden se observan

seis factores que explican el 59,5% de la varianza. Para corroborar la estructura de factores se realiza otro análisis factorial de segundo orden, donde se obtienen dos factores que explican el 42,7% de la varianza. Ya desde la primera solución factorial se observa que en general las comunalidades apuntan hacia una estructura unidimensional (dado que son elevadas, y muestran que los reactivos participan en general en conjunto de todos los factores), por lo que se realiza un análisis factorial de tercer orden para descartar o comprobar este indicio. Finalmente, a partir de este tercer análisis no se confirma la estructura de dos factores y se corrobora la unidimensionalidad de la escala, obteniendo un único factor que explica el 51.379% de la varianza.

Por lo tanto, a la vista de los resultados, nos encontramos que teóricamente se proponen cuatro dimensiones y empíricamente encontramos un único factor. En este sentido, al haber hallado empíricamente un único factor, se expondrán los análisis de propiedades métricas para el total de la escala considerada unidimensional. Estimamos que la dimensionalización de contenido, si bien tiene sentido para describir perfiles de respuesta, para establecer el puntaje de VSE-Subjetivo, lo adecuado es tratarlo como una Escala Unidimensional.

V.II Análisis métrico desde el Modelo Clásico del Test (TCT).

Análisis de fiabilidad.

El Alfa de Cronbach sobre la escala conformado por los 20 ítems es de .728 ($\bar{x} = 2.90$; $\sigma^2 = .166$). A continuación se realiza un resumen de los elementos que restan fiabilidad, con versiones consecutivas, de acuerdo a los ítems –ver tabla 2-.

Tabla 2. Resumen de reducción de elementos mediante análisis de fiabilidad para total

Versión	N ítems	\bar{x}	σ^2	α Cronbach	Ítems que restan fiabilidad
0	20	2.90	.166	.728	2.4; 3.2; 4.4; 4.5; 4.6
1	15	3.06	.074	.779	1.1
2	14	3.06	.079	.781	2.5
3	13	3.09	.076	.783	

El estudio de fiabilidad aporta información fundamental sobre las propiedades métricas de la escala y la eliminación de elementos, lo cual permite descender al nivel de análisis de ítems, y valorar la conveniencia de eliminar algunos en aras de mejorar el funcionamiento de la escala. A partir de la relación anterior se adopta como primer criterio, para poder eliminar algún ítem defectuoso, que su supresión no afecte a la validez de contenido. Si cumple este criterio, el segundo será que su supresión no afecte a la fiabilidad global de la escala. Así, se ha decidido no eliminar ningún ítem ya que la supresión de cada uno de ellos, anteriormente expuestos como defectuosos, afectaría a la validez de contenido de la escala.

Por lo tanto, realizaremos los siguientes análisis con todo el conjunto de 20 ítems que conforman la escala para analizarlos desde el enfoque de TRI.

V.III Análisis métrico basado en el Modelo Rasch (TRI).

La validación con TRI se centra en el análisis de la escala como un único factor, ya que este tipo de aproximación parte del respeto a los supuestos básicos de unidimensionalidad e independencia local (González-Montesinos, 2008; Martínez-Árias, Hernández-Lloreda y Hernández-Lloreda, 2006). Por ello, los resultados se estructuran en torno al total de ítems como escala; con estadísticos sumarios, curva característica de ítems, estudio de información que aporta la escala y otros estadísticos de ajuste.

Resultados escala total.

Obtenemos un PERSON RAW SCORE TO MEASURE CORRELATION de .98. Así como una media de INFIT de 1.01 y un OUTFIT de .99. Además de un acuerdo entre las personas de .73 con un adecuado nivel adecuado de error del .03.

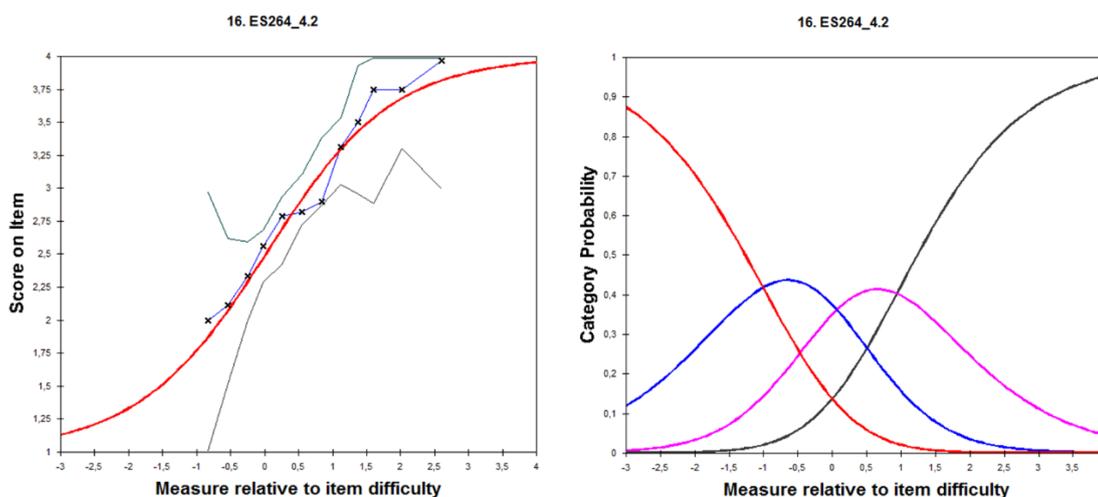
Tabla 3. Input 20 items measure order total scale

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	COUNT	MEASURE	MODEL S. E.	INFIT		OUTFIT		PT-MEASURE		EXACT MATCH		ITEM	G
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
19	645	341	1.35	.07	1.31	4.0	1.32	4.0	.12	.42	41.3	42.3	ES268_4.5	0
12	785	341	.82	.06	1.20	3.1	1.23	3.5	.25	.43	34.6	36.8	ES253_3.2	0
8	812	341	.63	.06	1.18	2.9	1.22	3.2	.29	.45	30.8	37.0	ES260_2.4	0
20	881	341	.52	.07	1.21	2.8	1.23	2.9	.13	.37	43.1	49.5	ES269_4.6	0
6	918	341	.19	.06	.85	-2.5	.84	-2.6	.57	.42	41.9	40.1	ES258_2.2	0
9	930	341	.18	.06	.99	-.1	.98	-.3	.44	.42	42.5	41.0	ES261_2.5	0
16	954	341	.03	.06	1.04	.6	1.03	.5	.39	.41	41.1	40.8	ES264_4.2	0
7	966	341	.01	.06	.81	-2.9	.80	-3.1	.59	.40	51.6	43.6	ES259_2.3	0
14	975	341	-.01	.07	1.04	.6	1.07	1.0	.33	.39	46.0	46.3	ES266_3.4	0
18	999	341	-.01	.06	1.23	3.1	1.27	3.4	.20	.41	40.5	42.7	ES267_4.4	0
1	1011	340	-.07	.06	1.05	.8	1.05	.7	.36	.41	40.9	41.5	ES251_1.1	0
10	980	341	-.10	.07	.84	-2.5	.83	-2.6	.56	.40	47.2	42.1	ES262_2.6	0
3	1047	341	-.24	.06	1.08	1.2	1.21	2.6	.33	.40	41.6	39.5	ES255_1.3	0
4	1050	341	-.34	.06	.90	-1.6	.86	-1.9	.50	.40	41.6	38.3	ES257_1.4	0
13	1071	341	-.38	.07	.92	-1.1	.90	-1.3	.46	.37	47.5	45.4	ES263_3.3	0
2	1162	341	-.41	.06	.96	-.4	.88	-.8	.43	.38	58.4	51.7	ES254_1.2	0
11	1143	341	-.46	.06	.82	-2.3	.70	-3.0	.53	.37	56.3	48.4	ES250_3.1	0
17	1040	341	-.47	.07	.90	-1.5	.89	-1.6	.48	.37	48.1	45.5	ES265_4.3	0
5	1172	341	-.49	.06	.82	-2.0	.64	-3.1	.52	.36	57.5	53.2	ES252_2.1	0
15	1211	341	-.73	.07	.93	-.6	.79	-1.5	.41	.33	63.0	57.3	ES256_4.1	0
MEAN	987.6	340.9	.00	.06	1.00	.1	.99	.0			45.8	44.2		
S. D.	135.4	.2	.50	.00	.15	2.1	.20	2.4			7.9	5.4		

En cuanto a estadísticos por ítem, en la tabla 3 se puede comprobar cómo todos los ítems se ajustan en el rango²¹ entre .80 y 1.3 para INFIT y OUTFIT (Boone, Staver y Yale, 2014). Por lo que al obtener una situación productiva óptima en ambos criterios para el proceso de medición en todos los reactivos, se decide no eliminar ninguno. Asimismo, en las curvas de ajuste no se encuentran graves anomalías fuera de los límites de confianza, ya que coinciden con las expectativas del modelo Rasch, así como también las curvas de probabilidad de respuesta para cada ítem; como por ejemplo podemos ver para el ítem 16_4.2 *¿Cuanta más gente haya estudiado en tu ciudad mejor para todos/as?*, un buen comportamiento y ajuste en todos los criterios sobre el modelo de referencia.

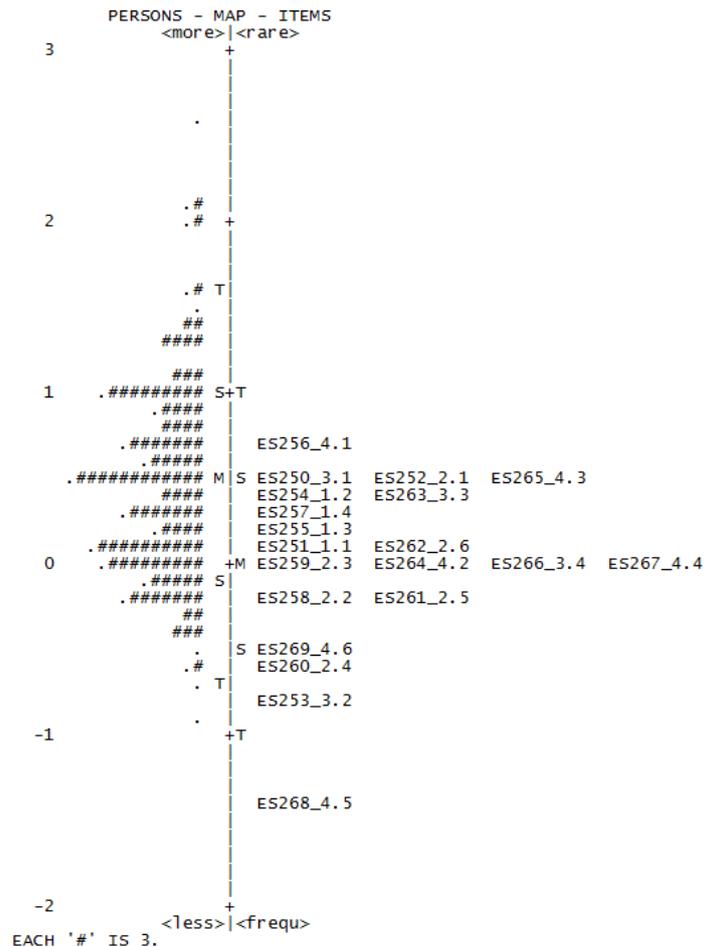
²¹ Nótese que el criterio que hemos tomado para valorar el ajuste es el más restrictivo, pudiéndose haber tomado el que, por la tipología de la variable medida (actitudinal, socio-afectiva...) el rango de aceptación podría haber sido más amplio (ver: Boone, Staver y Yale, 2014).

Gráfico 2. Curva de ajuste y probabilidad de respuesta para el reactivo 16_4.2.



En cuanto al mapa de Wright –ver cuadro 2-, señala que la media de dificultad coincide para poder responder de forma adecuada en estas preguntas, en cuanto a la media de actitud de los sujetos, ya que la desviación no es dispar. Asimismo, se puede observar que en su mayoría los ítems se comportan de manera distribuida entre todos los niveles, para este grupo de sujetos. Por ello, se ajustan durante toda la curva de actitud discriminando adecuadamente el VSE-Subjetivo, así como las probabilidades de respuesta, que se observan adecuadas para cada reactivo en todos los casos. Sin embargo, sí que se observa una mayor discriminación en los niveles altos y medios que en los bajos, ya que existe una diferencia de una desviación entre la media de los ítems y los sujetos. Algo que se debe considerar para futuras propuestas de mejora sobre la formulación de los ítems o su direccionalidad, ya que puede afectar a su nivel de dificultad y sobre la tendencia a contestar valores cercanos a puntuaciones altas.

Cuadro 2. Mapa de Wright Personas e Ítems



En cuanto a la información que recoge la escala completa sobre la curva de información, la mayor información se recoge entre los niveles de -2 a 2 D.T. de la actitud medida; fuera de ese rango el nivel de información recogida baja drásticamente. Asimismo, la curva característica del test muestra un nivel de actitud medio que corresponde a la puntuación de 50 puntos aproximadamente, algo muy adecuado para los niveles globales de la escala.

VI. Discusión de resultados y conclusiones

En relación a los datos sobre los análisis realizados de propiedades métricas, teniendo en cuenta los dos enfoques metodológicos desarrollados –TCT y TRI-, podemos concluir una serie de decisiones para mejorar la fiabilidad y validez de la propia escala:

-A partir de los diferentes análisis de fiabilidad de TCT realizados, se puede concluir que no podemos eliminar ningún ítem porque no cumplen con los criterios establecidos para su adecuada supresión. El hecho de que a través del análisis realizado a partir de la TCT se identifiquen algunos reactivos cuya eliminación mejoraría ligeramente la fiabilidad total, estimamos que no es indicador suficiente para proceder a su eliminación. Como señalamos anteriormente la escala, pese a ser unidimensional (lo que implica que las personas sean calificadas por el puntaje total), contiene dimensiones teóricas que permiten matizar el perfil personal ante sus respuestas a los ítems y dimensiones. Esta virtualidad que se da en muchas escalas y/o tests estandarizados, nos lleva a contemplar como prioritaria la validez de contenido, de forma que es preferible, desde nuestro punto de vista, mantenerlos a suprimirlos. Por otra parte, como se puede observar a partir de los análisis realizados con el Modelo de Rasch, todos los ítems mantienen un escalamiento óptimo, lo que constituye un argumento adicional para el mantenimiento de los mismos. Por último, en esta misma línea, hay que señalar que entendemos que la Escala, al estar en proceso de diseño, será analizada también con otras muestras, con carácter diferencial. Tal como indicamos, este constructo entendemos que tiene un carácter evolutivo que se manifestará en diferencias funcionales a través de la edad, por lo que mantener –cuando analizamos un solo tramo de edad los reactivos, dado que no presentan problemas importantes- entendemos que es la solución más adecuada.

-A partir de los diferentes análisis realizados de TRI, se puede concluir que la mayoría de los ítems se ajustan a la curva de expectativa y probabilidad,

aunque debería de aplicarse el instrumento en otro grupo de referencia o modificar los ítems para ajustar el nivel de discriminación en los niveles bajos. Este hecho, también identificado por diversos autores como “efecto suelo”, es importante corregirlo para incrementar la capacidad de discriminación de la escala entre sujetos con bajo VSE-Subjetivo.

-Los dos conjuntos de análisis realizados -TCT y TRI- apoyan en cierta manera no eliminar ningún reactivo, pues no aportan indicios suficientes y congruentes entre ambas aproximaciones para apoyar la decisión de supresión o cambio de ningún elemento, por lo que estimamos más aconsejable continuar con la línea marcada y apoyarnos en posteriores análisis diferenciales de la escala para detectar si existen anomalías.

En definitiva, como se ha podido constatar mediante los datos anteriormente analizados, la escala obtiene unas propiedades métricas adecuadas, como para que la validación sea avalada por los propios resultados. Aun así, en investigaciones posteriores, se deberán presentar otros trabajos que aporten evidencias de validez sobre la escala y otros hallazgos en relación a otras variables contextuales; algo que resultará imprescindible para poder validar definitivamente la escala propuesta. En especial, el análisis de la relación entre el nivel de desempeño en diversas materias y el VSE-Subjetivo debe orientar líneas prioritarias de investigación.

Asimismo, este tipo de trabajos puede ofrecer herramientas de indagación y de mejora que permitan facilitar instrumentos de evaluación en relación a la percepción que tiene el alumnado sobre la importancia de la educación. Por ello, también será necesario realizar futuros estudios que permitan adaptar la escala

hacia otras audiencias implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, otras etapas educativas e incluso a otros contextos y/o países.

Finalmente, en el cuadro 3 se adjunta la versión final del instrumento de evaluación, la escala *SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes* que se estructura de manera unidimensional conformada por 20 reactivos, con una fiabilidad global de .73.

Cuadro 3. Escala validada a partir de los resultados de propiedades métricas TCT y TRI

Escala EVAL/SECS VSE-Subjetivo-Estudiantes-Secundaria²².

- 1_¿ Tus profesores/as creen que vas a suspender?
- 2_¿ Tus padres quieren que trabajes porque estudiar no sirve para tener más dinero?
- 3_¿ Tus padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero?
- 4_¿ Tus padres creen que vas a aprobar?
- 5_¿ Es importante para ti ir bien en tus estudios?
- 6_¿ En tu centro escolar te ayudan a tener confianza en ti mismo/a?
- 7_¿ En tu centro escolar te enseñan cosas útiles para un futuro trabajo?
- 8_¿ En tu centro escolar te ayudan a encontrar amigos/as?
- 9_¿ En tu centro escolar te ayudan a aprender a vivir con los/as demás?
- 10_¿ Lo que estás aprendiendo en tu centro te servirá cuando decidas buscar trabajo?
- 11_¿ Estudiar te ayuda a aprobar?
- 12_¿ Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?
- 13_¿ Piensas que las personas que estudian triunfan más?
- 14_¿ Las personas que triunfan en la vida no han estudiado?
- 15_¿ Tus padres quieren que trabajes cuanto antes porque hace falta dinero en casa?
- 16_¿ Cuanta más gente haya estudiado en tu ciudad mejor para todos/as?
- 17_¿ Ser profesor/a es una profesión muy importante?
- 18_¿ Tus amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada?
- 19_¿ Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?
- 20_¿ Las personas famosas normalmente no han estudiado nada?

Por todo ello, el VSE-Subjetivo podría significar una herramienta de cambio educativo que permitiera mejorar aquellas situaciones injustas, que se presentan de manera subjetiva, y que se han ido constatado de manera objetiva. En este

²² Se recomienda su aplicación con una escala de valoración del 1 al 4. Si se implementa el instrumento de evaluación, se ruega comuníquelo a los autores de manera informativa, ya que su uso es libre si se cita adecuadamente su referencia.

caso, hay que señalar la estigmatización consolidada que supone la vinculación, ya desde el informe Coleman y colaboradores (1966), entre el nivel socio-económico y cultural de las familias y el rendimiento escolar esperado en función de factores contextuales (Carabaña, 2016). Algo que, potencia seguir investigando de manera que se puedan encontrar elementos que interpreten la varianza no explicada, por ejemplo en relación a la evaluación de sistemas educativos. Ya que las expectativas de logro del estudiante sobre el nivel de este índice familiar ya no es tan directo y va perdiendo consistencia desde hace años (OECD, 2010). Por otro lado, habría que seguir investigando y realizando estudios diferenciales sobre los indicadores de evaluación con los que se trabaja para medir estos índices, que presentan tanta repercusión social y educativa (González-Such, Sancho-Álvarez y Sánchez-Delgado, 2016).

En este sentido, puede ser interesante explorar diferentes enfoques que intentan aproximar esta realidad en función de los datos obtenidos y en relación a otras variables estudiadas. Por ejemplo, resulta relevante destacar la teoría de la expectativa del valor (expectancy-value-theory) desarrollada por Eccles y colaboradores (1983) sobre los determinantes de la motivación y las percepciones que tienen los estudiantes, así como sus expectativas de éxito. En este caso, un aspecto muy importante es la dimensión que plantean sobre el valor de la tarea escolar. Ésta la desglosan entre valor intrínseco, valor de utilidad personal y valor de utilidad social. Algo que sin duda, se puede relacionar también con la percepción del VSE-Subjetivo del alumnado.

Sobre estos supuestos nacen otros modelos teóricos sobre la medición de factores que influyen en la decisión de ser docente, como el propuesto por Watt y Richardson (2007). Asimismo, en esta línea se adaptan y validan instrumentos

de evaluación para conocer los factores que influyen en la elección de los estudios de educación, como el FIT-Choice en su versión española de Gratacós y López-Jurado (2016). Todo ello, nos permite seguir avanzando y enriqueciendo la investigación, así como planteando nuevas líneas de indagación o posibles perspectivas de estudio.

En general, el VSE-Subjetivo integrado en el modelo de evaluación para la Cohesión Social desde la Educación (Jornet, 2012), se relaciona directamente con el impacto que el proceso educativo puede llegar a tener sobre una sociedad en cuestión (Jornet, Sánchez-Delgado y Perales, 2015). Por tanto, desde este vector, podemos encontrar indicadores que nos permitan, a nivel objetivo, conocer los posibles orígenes de esa influencia sobre la visión de la educación a nivel subjetivo. Así, puede que las consecuencias de los niveles en estos indicadores complejos puedan estar condicionando la importancia que se le da a la educación en una sociedad, evidentemente dependiendo de cada contexto.

Referencias

- Boone, W., Staver, J., y Yale, M. (2014). *Rasch Analysis in the Human Sciences*. New York: Springer.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista RASE*, 9(1), 9-21.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Government Printing Office.
- De la Orden, A. (2007). *Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores*. Ciudad de México: INEE.
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos*. Salamanca: Amaru.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. y Meece, J.L. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*, En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- González-Barbera, C., Caso-Niebla, J., Díaz-López, K. y López-Ortega, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón*, 64(2), 51-68.

- González-Montesinos, M. J. (2008). *El análisis de reactivos con el Modelo Rasch. Manual Técnico A. Serie: Medición y Metodología*. México, D. F.: Universidad de Sonora. INEE.
- González-Montesinos, M. J. y Backhoff, E. (2010) Validación de un cuestionario de contexto para evaluar sistemas educativos con Modelos de Ecuaciones Estructurales. *RELIEVE*, 14(2), 1-17. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_1.htm
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (2016). Background questionnaires of PISA: a study of the assessment indicators. *RELIEVE*, 22(1), M7. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>
- Gratacós, G. y López-Jurado, M. (2016). Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice). *Revista de Educación*, 372(Abril-Junio), 87-110. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-316
- Joaristi, L., Lizasoain, L. y Gamboa, E. (2012). Construcción y validación de un instrumento de medida del Nivel Socioeconómico y Cultural (NSE). *Bordón*, 64(2), 151-171.
- Jornet, J. M. (2017). Informe interno de seguimiento Proyecto Investigación. Madrid: MINECO.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Jornet, J. M., Sánchez-Delgado, P. y Perales, M. J. (2015). *La evaluación del impacto y la relevancia de la educación en la sociedad*. Valencia: PUV.
- Jornet, J.M., López-González, E. y Tourón, J. (2012). Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia. *Bordón*, 64(2), 9-12.
- Linacre, J. M., y Wright, B. D. (2009). *WINSTEPS: Multiple-choice, rating scale, and partial credit Rasch analysis*. Chicago, IL: MESA Press.
- Martínez-Arias, M. R., Hernández-Lloreda, M. J. Y Hernández-Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- MECD. (2013). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: MECD.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruíz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que indican en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010*. París: OCDE.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. París: OECD.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: FCE.
- Sancho-Álvarez, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2017). Design of scales to assess the Subjective Social Value of Education for students in primary

- and secondary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237C, 527-534. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.102
- Tuñón, I. y Poy, S. (2016). Factores asociados a las calificaciones escolares como proxy del rendimiento educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 98-111. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/615>
- Valcárcel, A. (2013). *Igualdad, Educación y mundo compartido*. Conferencia impartida en las XVII Jornadas de Información para orientadores. 31 de Enero. Valencia: Universitat de València.
- Watt, H.M.G. y Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FITchoice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

A1.7 Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). Evidencias de validación sobre un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, en prensa.

Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

Rie

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU 724-1996

<http://revistas.um.es/rie/>



Revista de Investigación Educativa

web: www.um.es/rie/

email: rie@um.es

D.^a Eva María Espiñeira Bellón, secretaria del Comité Editorial de la Revista de Investigación Educativa, publicada por la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)

CERTIFICA

Que el artículo titulado *EVIDENCIAS DE VALIDACIÓN SOBRE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL VALOR SOCIAL SUBJETIVO DE LA EDUCACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA*, con número 286621, elaborado por Carlos Sancho-Álvarez, Jesús Miguel Jornet Meliá y José González-Such ha sido evaluado favorablemente por los editores, el editor de sección y el pre-revisor, estando en este momento en evaluación por pares ciegos.

Y para que conste, firmo la presente en A Coruña, a 1 de junio 2017

Secretaria del Comité Editorial
Revista de Investigación Educativa

Revista de Investigación Educativa – Editor: Jesús Miguel Muñoz Cantero

Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación – **Universidad de A Coruña**
15071 Campus de Elviña (A CORUÑA)

Evidencias de validación sobre un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación en Educación Secundaria Obligatoria²³

Validity evidences about an instrument to assess the Subjective Social Value of Education in Highschool Education

Carlos Sancho-Álvarez²⁴, Jesús Miguel Jornet Meliá y José González-Such

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València. España.

Resumen

A partir de los resultados sobre la aplicación de una escala para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, presentamos algunas evidencias de validación analizadas. Para ello, se han realizado pruebas no paramétricas, clúster de k-medias y bietápico, análisis de chi-cuadrado de Pearson y Coeficiente de incertidumbre, así como técnicas de segmentación mediante árboles de decisión para analizar el comportamiento de otras posibles variables predictivas en relación a otros constructos teóricos. Los análisis estadísticos permiten diferenciar de manera adecuada tres niveles de cluster sobre el constructo (bajo, medio y alto). Los resultados permiten contrastar diferentes hipótesis planteadas junto a variables contextuales. En efecto, se observan relaciones estadísticamente significativas sobre tendencias entre niveles y dimensiones analizadas. También se encuentran algunos modelos explicativos hacia una mayor probabilidad de respuesta en niveles altos de Valor Social Subjetivo de la Educación junto a diferentes variables contextuales y constructo relacionados; contexto familiar y estilos educativos, así como sobre factores emocionales, el sentido de pertenencia discente, la percepción del estudiante sobre el rendimiento u otros aspectos de autoconcepto personal y familiar. En general, el proceso de investigación debe de ser concurrente para poder asegurar adecuadamente su validez, así como continuar la administración del instrumento de evaluación en otras etapas educativas e incluso junto con otras audiencias implicadas.

Palabras clave: evaluación educativa; metodología de investigación; escala de evaluación; evidencias de validación.

²³ En el marco del proyecto I+D+I “Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesidades (SECS/EVALNEC)”, ref. EDU2012-34734 financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (ESPAÑA). Así como con “Ajudes per a la formació de personal investigador de caràcter predoctoral, en el marc del Subprograma Atracció de Talent 2013” del Vicerectorat d’Investigació i Política Científica de la Universitat de València (ESPAÑA).

²⁴ **Correspondencia:** Carlos Sancho-Álvarez, Dpto. Mètodes d’Investigació i Diagnòstic en Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l’Educació. Universitat de València. Avda. Blasco Ibañez, 30. 46010-Valencia. E-mail: carlos.sancho@uv.es

Abstract

Based on the findings on the application of a scale to evaluate the Subjective Social Value of Education in students of Compulsory Secondary Education, we present some analyzed evidence of validation. For this, nonparametric tests, k-means cluster and two-stage clustering, Pearson's chi-square analysis and uncertainty coefficient were used, as well as segmentation techniques using decision trees to analyze the behavior of other potential predictor variables in relation to other theoretical constructs. Statistical analysis allow to adequately differentiate three cluster levels on the construct (low, medium and high). The results allow to contrast different hypotheses posed next to contextual variables. In fact, statistically significant relationships between levels and dimensions analyzed trends can be observed. There are also some explanatory models towards a higher probability of response in high levels of Subjective Social Value of Education together with different contextual variables and related constructs; Family context and educational styles, as well as emotional factors, student's sense of belonging, student's perception of performance, or other aspects of personal and family self-concept. In general, the research process must be concurrent to adequately ensure its validity, as well as continue the administration of the evaluation tool in other educational stages and even together with other involved audiences.

Keywords: educational assessment; research methodology; evaluation questionnaire; validity evidences.

Introducción

El *Valor Social de la Educación* –VSE- como constructo teórico, presenta diversas facetas a considerar. Puede ser analizado desde una perspectiva objetiva y además desde su visión subjetiva. Si lo estudiamos desde el prisma que vincula las consecuencias educativas con la inserción, promoción social, económica y laboral, estaremos hablando de indicadores objetivos. Pero también encontramos la percepción que la sociedad pueda construirse acerca de ese valor, junto con la que percibe la comunidad educativa en sí misma (alumnado, profesorado y familias) sobre la visión hacia la Educación; aproximándonos por tanto al significado del *Valor Social Subjetivo de la Educación* –VSE-Subjetivo- (Jornet, Perales & Sánchez-Delgado, 2011).

Esta variable podría estar presente, en general, cuando una persona de un entorno desfavorecido, o en el otro extremo –niveles óptimos socio-económicos y culturales-, desarrollan una tendencia contraria respecto a lo que se esperaría según su nivel contextual, ya que no mantienen la implicación esperada en la educación. Ya sea porque superan esa tendencia los estudiantes de niveles bajos o no la alcanzan los de niveles más altos. Es decir, ¿podría comenzar a invertirse esa tendencia debido a la importancia que se le atribuye a la educación? Algo que nos sirve como primera hipótesis interpretativa para el presente estudio: “no deben de existir diferencias estadísticamente significativas entre el estudiantado según su nivel socio-económico y cultural familiar si se valora adecuadamente a la educación”. Asimismo, otra posible hipótesis interpretativa sería que: “según el valor que se le atribuya desde el estudiantado a la educación, igual debiera ser el nivel de rendimiento escolar, es decir, a mayores niveles de valor social de la educación del estudiante mayores niveles de rendimiento, y viceversa”.

Hay una tendencia a disminuir el logro en algunas sociedades o grupos en los que el bienestar es alto, en los que se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su nivel socio-económico y cultural familiar. Quizás ello dependa del VSE-Subjetivo (Jornet, 2012, p. 68).

A partir del relevante recorrido conceptual que realizan Valdés, Coll y Falsafi (2016), abordaremos diferentes significados en relación a la fundamentación sobre las experiencias socio-educativas transformadoras que hayan podido transitar las personas, y donde se ha podido ejercer una influencia sobre los juicios de valor en relación a la educación o experiencias clave de aprendizaje. Si recordamos a Maslow (2008), introduce un importante concepto sobre la experiencia cumbre que debemos tratar. Ya que, cabe mencionar este énfasis porque en ese sentido se experimenta una vivencia subjetiva entre las personas que pueden desarrollarse en todos los ámbitos, en especial en el educativo. Por ejemplo, en el estudiante se establece así una conexión entre su experiencia subjetiva en relación a la educación, según los tipos de necesidades y de motivos, así como por sus expectativas a nivel de desarrollo. Es decir, las experiencias cumbre se suponen como oportunidades hacia un aprendizaje inherentemente valioso y significativo para el sujeto, algo que puede desencadenarse debido a sus experiencias socio-personales (Valdés, Coll & Falsafi, 2016). En relación, también hay que destacar el concepto de epifanía definido por Denzin (1989). Ya que estas manifestaciones que han logrado explicarse desde la sociología, la psicología

social y la antropología, comprenden el estudio de las experiencias subjetivas y los elementos contextuales como algo que puede ser significativo para los sujetos. Por ello, en relación al VSE-Subjetivo es importante relacionar estos conceptos, ya que estos momentos que marcan las vidas de las personas descritos como epifanías, pueden alterar las estructuras de significados fundamentales en relación a la educación, o incluso el concepto de episodio nuclear de MacAdams y colaboradores (2006).

Todo ello, son aspectos subjetivos que van construyendo la visión e importancia sobre la educación; ya sea entre el profesorado, en los estudiantes o sobre las familias. De ahí que, debemos profundizar y reflexionar estos extremos, ya que sin duda son cruciales en la vida de las personas en relación al ámbito educativo. “Desde una perspectiva socioconstructivista, toda experiencia es siempre una experiencia cultural y situada” (Valdés, Coll & Falsafi, 2016, p. 182).

Por otro lado, el VSE-Subjetivo también tiene que ver con la motivación del estudiante. Algo que, a nivel internacional, ya se está relacionando con algunos aspectos anteriormente citados.

Como podemos ver a continuación, PISA (OECD, 2013), utiliza diferentes ítems en este sentido, en relación con la motivación hacia las matemáticas, creando el “índice de motivación instrumental para aprender matemáticas” para intentar explicar con algunas variables contextuales el rendimiento académico –ver figura 1 y 2-.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes que apoyan las afirmaciones sobre su motivación extrínseca teniendo en cuenta el sexo. Fuente: OECD (citado en MECD, 2013, p. 154).

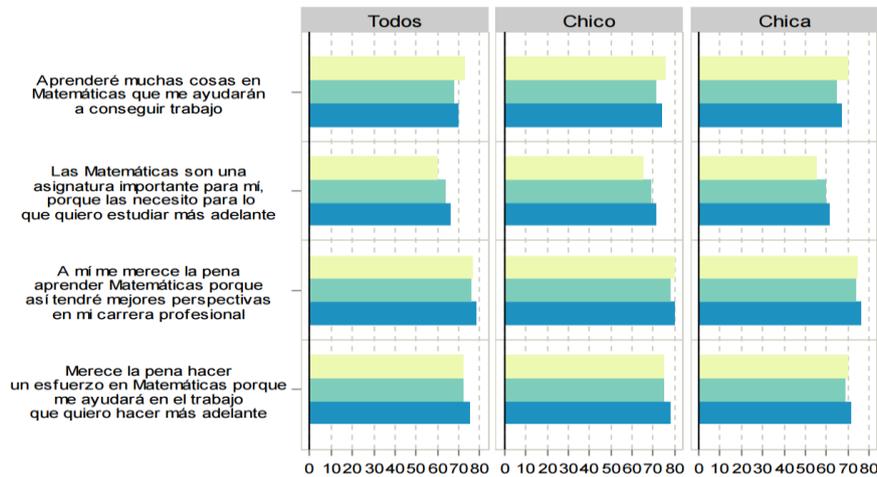
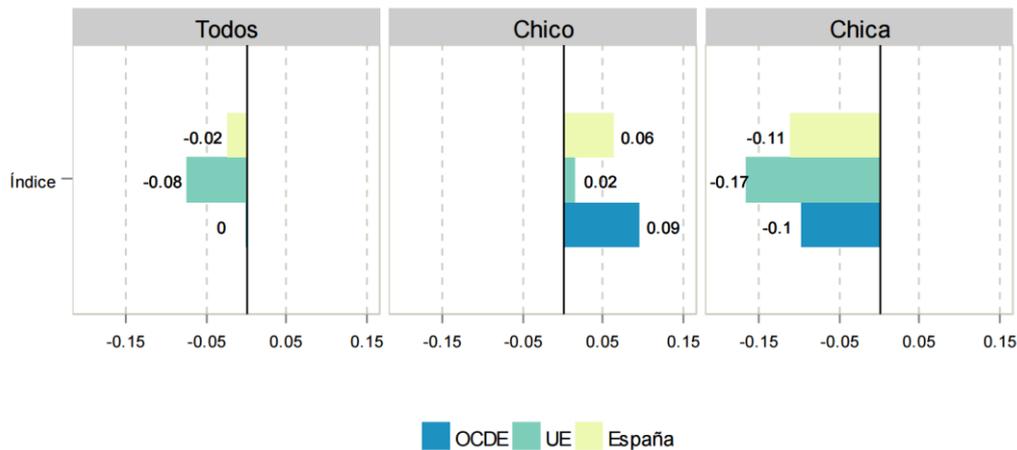
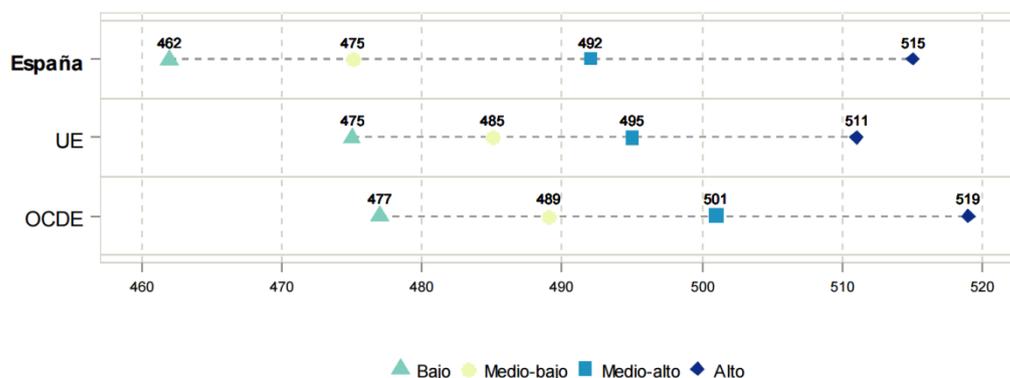


Figura 2. Valor promedio del índice de “motivación instrumental para aprender matemáticas” teniendo en cuenta el sexo. Fuente: OECD (citado en MECD, 2013, p. 155).



Siguiendo el planteamiento de la OECD (citado en MECD, 2013), los estudiantes a nivel estatal y europeo que han llegado a manifestar una mayor motivación hacia el estudio han logrado también niveles altos de rendimiento académico. Asimismo, en esta línea estos estudiantes también son los que mayor interés muestran por las disciplinas que estudian –ver figura 3–.

Figura 3. Puntuaciones medias en matemáticas según el índice de motivación extrínseca del estudiante. Fuente: OECD (citado en MECD, 2013, p. 156).



Analizaremos algunos de los anteriores aspectos mediante los resultados sobre la aplicación de un instrumento de evaluación que pretende medir el Valor Social Subjetivo de la Educación en estudiantes.

Justificación del estudio

Partimos del constructo teórico validado por Sancho-Álvarez, Jornet y González-Such (2016), así como por la propuesta de escalas de evaluación para el VSE-Subjetivo en estudiantes (Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such, 2017a), todo ello en función de los antecedentes y fundamentos teóricos de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011) (Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such, 2017b).

La atención prioritaria en la definición del constructo basándose en el consenso intersubjetivo para garantizar un planteamiento no arbitrario ha supuesto un incremento de atención en los estudios basados en jueces, para poder superar las dificultades de aplicación de la validez y la ambigüedad en el significado (Cronbach, 1988), como sustento imprescindible para el diseño de instrumentos de medición y evaluación (Jornet & González-Such, 2009). Así, ahora se deberán comprobar también evidencias empíricas de validación del instrumento de acuerdo al constructo teórico definido y sus posibles relaciones con otras variables, así como para ofrecer un argumento orientativo y detallado hacia el desarrollo de una validación eficaz (Kane, 2001).

En efecto, es importante resaltar que no existe una medida directa del concepto de validez, aunque sí algunas en sentido indirecto. Este es el caso de la validez de constructo, la validez de contenido y la validez criterial (Cronbach, 1988; Guion, 1980; Linn, 1980; Messick, 1980; 1989; Wainer & Braun, 1988). Según los Standards of Educational and Psychological Testing (APA, 1985; AERA, 1999), “la validez es la consideración más importante en la evaluación de un test” (p. 8). Ahora bien, siguiendo a Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff (2006, p.13), “el concepto de validez [...] se refiere al grado en que las inferencias hechas con base en los resultados de una prueba son justificadas, significativas y útiles”. En particular, hablar de validez de un instrumento implica evaluar la certeza de las interpretaciones que se le dan a los resultados que nos proporciona dicho instrumento, a través de las explicaciones del significado de los mismos, es decir, clarificando sus implicaciones (Ruiz-Primo, Jornet & Backhoff, 2006).

El presente trabajo analizará los resultados de la aplicación de un instrumento que evalúa el Valor Social Subjetivo de la Educación en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), para comprobar algunas evidencias de validación con respecto a la escala y la teoría planteada anteriormente.

Método

Se han realizado análisis para aportar evidencias de validación en relación a los resultados de la aplicación sobre el instrumento de evaluación del VSE-Subjetivo en estudiantes de educación secundaria en España. El contraste entre grupos, definidos por las categorías sobre las variables descriptivas o demográficas del cuestionario, resulta clave para explorar aquellas variables que marcan la diferencia sobre el constructo analizado.

En este sentido, se han utilizado pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney para dos muestras independientes y la prueba Kruskal-Wallis para más de dos grupos, para analizar la relación del constructo sobre variables socio-demográficas. Asimismo, se exploran las cualidades del instrumento para identificar perfiles diferenciales de VSE-Subjetivo a partir de análisis de conglomerados (cluster de k-medias) y análisis de conglomerados bietápico, como un criterio adicional para identificar para la solución más adecuada en cuanto al número de grupos extraídos por el cluster de k-medias. Finalmente, se realizan análisis de Chi-cuadrado de Pearson y Coeficiente de incertidumbre para comprobar las relaciones con otros constructos mediante sus dimensiones teóricas, así como Árboles de Decisión (técnicas de segmentación -Lizasoain et al, 2003) para detectar los mejores predictores y probabilidades sobre los diferentes ítems en cada constructo y variables socio-demográficas.

Descripción de la muestra

Trabajamos con un grupo, no con una muestra estadísticamente representativa. Para la incorporación de participantes se realizaron diversos cursos de formación dirigidos a equipos directivos de centros educativos de la Comunidad Valenciana (Alicante, Castellón y Valencia) orientados a la evaluación de centros basados en el Modelo de Evaluación desde el concepto de Cohesión Social (ver Jornet, 2012). Por lo que la participación del alumnado encuestado ha sido por voluntariedad del centro para colaborar en la experiencia completa de evaluación institucional.

Se repartieron cuestionarios en formato papel y se facilitó también una plataforma online, dejando a elección el formato de cumplimentación. Se completaron en castellano un 51,6% y en valenciano el 48,4%²⁵. Así como un 94,4% en lápiz y papel, siendo el resto en formato electrónico (5,6%). Finalmente, al tomar como criterio de exclusión las respuestas incompletas, el grupo de estudio quedó formado por 341 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) - 49% chicas y 51% chicos -.

Instrumento

La escala SECS/EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria (Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such, 2017) está compuesta por 20 reactivos de manera unidimensional, con una fiabilidad global de .73. Los temas centrales del contenido tratan sobre expectativas y metas educativas, justicia social y educación, valor diferencial de la educación, y obstáculos y facilitadores que favorecen/limitan una visión positiva de la Educación. Aunque incluye dimensiones teóricas que especifican las características de la definición del constructo, se ha comprobado previamente que su funcionamiento es unidimensional (Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such, 2017c). No obstante, las dimensiones teóricas, si bien no se pretenden utilizar como medios de puntuación (el puntaje total sería el único recomendable para clasificar a las personas de manera global en cuanto al VSE-Subjetivo), sí que tienen, al igual que los ítems, valor interpretativo, pues permiten detallar perfiles diferenciales de respuesta. Por ello, los utilizaremos en el estudio para comprender mejor el funcionamiento interno de la Escala.

²⁵ Aunque no se realizó un estudio sistemático de validación cultural para analizar la equivalencia de la Escala en ambos idiomas, se sometió a la consideración de un grupo de expertos bilingüe –castellano/valenciano- si realmente en las dos versiones podían existir problemas vinculados a la traducción o posibles fuentes de sesgo. Téngase en cuenta que ambos idiomas son co-oficiales en la Comunidad Valenciana y que el profesorado está obligado a tener un nivel suficiente de dominio en los dos. Así como el alumnado está escolarizado en ambos idiomas. Por lo que entendimos que esta opción aportaba suficientes garantías.

Los ítems utilizados para el estudio y la escala completa se presentan a continuación:

Tabla 1
*Escala EVAL/SECS VSE-Subjetivo-Estudiantes-Secundaria**

1_¿Tus profesores/as creen que vas a suspender?
2_¿Tus padres quieren que trabajes porque estudiar no sirve para tener más dinero?
3_¿Tus padres creen que es más importante estudiar que ganar dinero?
4_¿Tus padres creen que vas a aprobar?
5_¿Es importante para ti ir bien en tus estudios?
6_¿En tu centro escolar te ayudan a tener confianza en ti mismo/a?
7_¿En tu centro escolar te enseñan cosas útiles para un futuro trabajo?
8_¿En tu centro escolar te ayudan a encontrar amigos/as?
9_¿En tu centro escolar te ayudan a aprender a vivir con los/as demás?
10_¿Lo que estás aprendiendo en tu centro te servirá cuando decidas buscar trabajo?
11_¿Estudiar te ayuda a aprobar?
12_¿Tienes compañeros/as que aprueban sin merecérselo?
13_¿Piensas que las personas que estudian triunfan más?
14_¿Las personas que triunfan en la vida no han estudiado?
15_¿Tus padres quieren que trabajes cuanto antes porque hace falta dinero en casa?
16_¿Cuanta más gente haya estudiado en tu ciudad mejor para todos/as?
17_¿Ser profesor/a es una profesión muy importante?
18_¿Tus amigos y amigas no quieren estudiar porque piensan que no sirve para nada?
19_¿Los/as políticos/as de tu país hacen muchas cosas para que tu educación sea mejor?
20_¿Las personas famosas normalmente no han estudiado nada?

**Nota: Se recomienda su aplicación con estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 18 años con una escala de valoración del 1 al 4. Si se implementa el instrumento de evaluación, por favor, comuniquenlo a los autores de manera informativa, ya que su uso es libre (CC) si se cita adecuadamente su referencia.*

Fuente: Sancho-Álvarez, Jornet & González-Such (2017c).

Resultados

U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis

A partir de los análisis cabe destacar que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre diferentes variables socio-demográficas que habitualmente se relacionan, con respecto al nivel socio-económico y cultural de la familia, con el logro educativo o con las expectativas escolares (OECD, 2010; 2013), tales como las que mostramos a continuación. Sin embargo, en el estudio que presentamos, al igual que en relación a la hipótesis de investigación inicial, no hay diferencias sobre la percepción del valor social de la educación según el nivel socio-económico y cultural de las familias. Ya que, no se encuentran diferencias significativas sobre las siguientes variables:

- ✓ Si el padre trabaja actualmente (sig. 0,634).
- ✓ Si la madre trabaja actualmente (sig. 0,654).
- ✓ Estudios más altos finalizados del padre (sig. 0,348).
- ✓ Estudios más altos finalizados de la madre (sig. 0,883).

Asimismo, es relevante señalar aquellas variables en las cuales sí que han aparecido diferencias estadísticamente significativas en cuanto al VSE-Subjetivo. Por lo que, mostramos a continuación los datos y su información relativa al respecto:

- Edad (sig. 0,000).
- Nivel al que quiere la familia que llegue (sig. 0,000).
- Nivel al que quiere llegar (sig. 0,000).
- Le gustan las asignaturas difíciles (sig. 0,016).
- Los padres creen que le gusta estudiar (sig. 0,000).
- Los padres piensan que es inteligente (sig. 0,000).
- Los padres piensan que es buen/a estudiante (sig. 0,000).

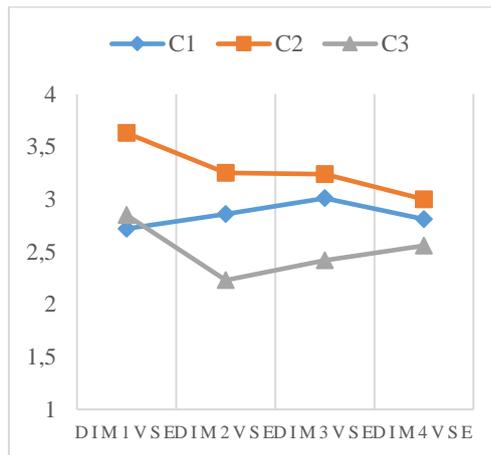
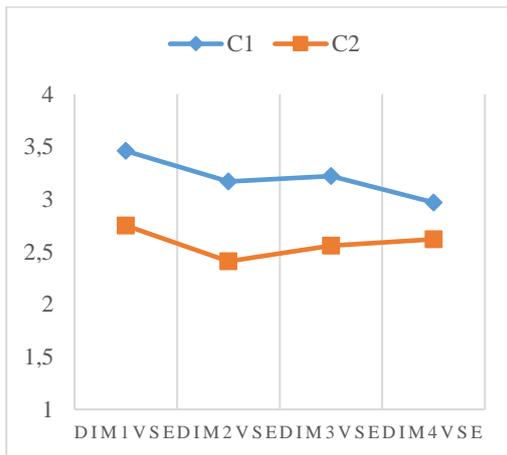
- Los padres piensan que puede sacar buenas notas (sig. 0,000).
- De verdad le gusta estudiar (sig. 0,015).
- Cree que es inteligente (sig. 0,002).
- Cree que es bueno/a en la mayoría de asignaturas (sig. 0,000).
- Sus profesores piensan que es inteligente (sig. 0,000).
- Sus profesores piensan que es buen/a estudiante (sig. 0,000).
- Sus profesores piensan que puede sacar buenas notas (sig. 0,000).
- Saca buenas notas en Ciencias de la Naturaleza (sig. 0,000).
- Saca buenas notas en Ciencias Sociales (sig. 0,000).
- Saca buenas notas en Lengua Castellana y Literatura (sig. 0,000).
- Saca buenas notas en Lengua valenciana (sig. 0,000).
- Saca buenas notas en Inglés (sig. 0,000).
- Saca buenas notas en Matemáticas (sig. 0,020).
- Al finalizar el curso cree que tendrá buen nivel para continuar los cursos siguientes (sig. 0,000).
- Está satisfecho con lo que aprende en clase (sig. 0,000).
- Tiene interés en lo que aprende en clase (sig. 0,000).
- Se siente orgulloso de su trabajo en clase (sig. 0,000).

Clúster de K-medias y Bietápico

El estudio de conglomerados de K medias (Clúster de K-medias) es un método de agrupación de casos que nos permite encontrar la ubicación de centroides asignados a los conglomerados. La finalidad es encontrar el número idóneo de conglomerados que pueda indicarnos el número de categorías finales más adecuada (correspondientes a los niveles de VSE). Asimismo, dado el carácter multivariado del análisis, nos permite observar si pueden identificarse perfiles definidos para los grupos y si se dan de manera escalar. El Clúster de K-medias se realiza con las dimensiones del VSE-Subjetivos para observar sus perfiles de manera específica.

Además, a partir del estudio de conglomerados podemos caracterizar los grupos de referencia que se puedan asociar al estudio del VSE. Estas características grupales pueden ayudar a una correcta interpretación de los resultados de aplicación del instrumento, ya que pueden llegar a explicarse las características del contexto que son particulares en relación a los diferentes niveles del constructo.

En el eje horizontal se presentan los resultados distribuidos por las dimensiones del VSE-Subjetivo y por colores el número de conglomerados resultantes en cada caso.



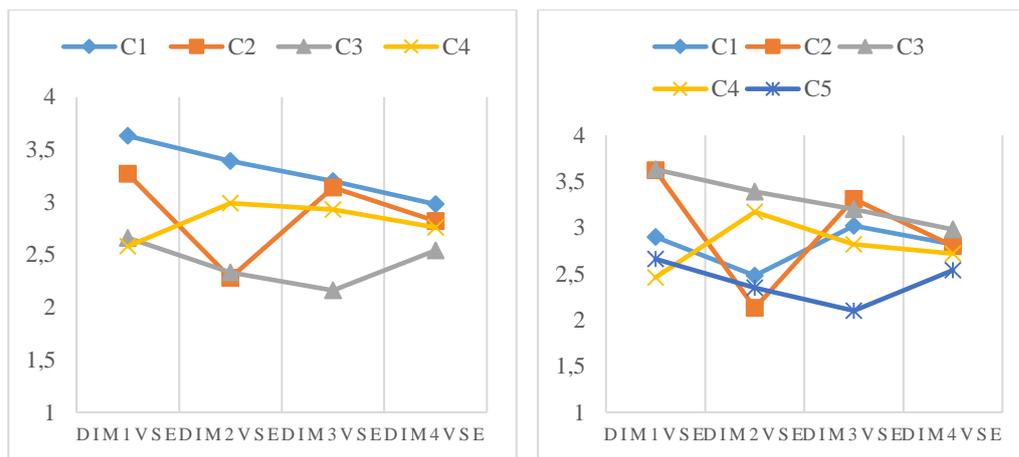


Figura 4. Relación de conglomerados de 2 a 5 según dimensiones de VSE-Subjetivo.

Para determinar el número adecuado de conglomerados (o grupos, indistintamente), se han realizado análisis para 2, 3, 4 y 5 conglomerados. Se pretende que los grupos de casos se diferencien entre sí de forma clara (es decir, que las diferencias entre los centroides de los perfiles sea estadísticamente significativa a partir del ANOVA) y a la vez agrupen un número suficiente de casos en cada conglomerado (no se creen grupos residuales, con números de casos inferiores al 10%). Los datos anteriormente expuestos permiten visualizar gráficamente estas puntuaciones centrales para cada número de conglomerados (grupos) finales y la síntesis de los resultados se puede observar en la tabla que se adjunta a continuación.

Tabla 2

Número de casos en cada conglomerado

Conglomerados	2 grupos	3 grupos	4 grupos	5 grupos
1	179	94	116	80
2	154	134	81	34
3		105	69	116
4			67	40
5				63

Desde la tabla anterior podemos observar que al aumentar el número de grupos el número de sujetos en cada uno de los grupos disminuye, y a partir de la solución de 4 grupos podemos ver que existe un grupo con 34 sujetos. Por ello, podemos afirmar que a partir de su representación gráfica y el número por conglomerados una primera opción es considerar que el número adecuado para la solución más adecuada de conglomerados se sitúa en tres. Es decir, con tres conglomerados se pueden formar sin que las puntuaciones se solapen y llegan a marcar un perfil diferenciado claro, siendo escalar en todos los puntos sobre los niveles de VSE (véase de manera más visual en la figura), sin presentar interacciones importantes entre los perfiles. También podemos observar que la solución de tres los grupos presenta una distribución de casos equilibrada sin llegar a crear grupos con carácter residual.

Además, los contrastes de grupos han mostrado la existencia de diferencias significativas entre los grupos, marcados por pertenencia al conglomerado de correspondencia. Ya que, los estadísticos de contraste de ANOVA muestran una diferencia estadísticamente significativa entre todos los centroides de las variables de los perfiles para la solución de 3 conglomerados en los grupos finales (0,000).

Un criterio adicional, para identificar la solución más adecuada lo tenemos en el Análisis Cluster Bietápico, realizado como aproximación exploratoria para detectar cuántos podrían ser los grupos naturales en la conglomeración. Como se puede observar a continuación, los posibles grupos a identificar en el conjunto de datos serían 3. Esta información, junto a los criterios anteriormente citados, nos apoya la selección de la solución de tres grupos.

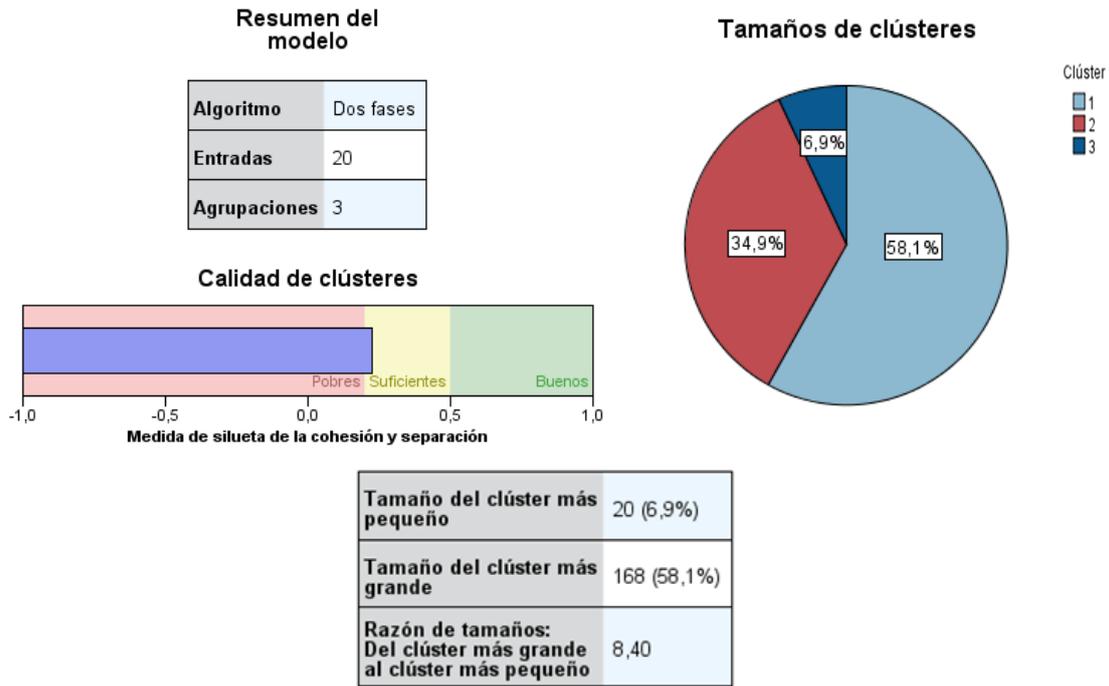


Figura 5. Análisis sobre Cluster Bietápico

Chi-cuadrado de Pearson y Coeficiente de incertidumbre

Identificados los perfiles de referencia en la solución de tres grupos, podemos caracterizarlos, en función de sus centroides, respecto al nivel que le otorga cada grupo al VSE-Subjetivo (mayor o menor).

Esta clasificación del alumnado objeto de estudio en función del VSE-Subjetivo, nos permite a su vez indagar acerca de las características que se asocian en cada grupo en función de otras variables medidas, como por ejemplo, el autoconcepto, la competencia emocional, la resiliencia, la percepción de la justicia social que se da en la escuela, y las autovaloraciones de desempeño en diversas materias, Para comprobar las relaciones con estos otros constructos se han tenido en cuenta sus dimensiones teóricas, clasificando a cada estudiante en tres niveles en cada una de ellas (alto, medio, bajo). Ello se ha realizado a partir de la recodificación de las dimensiones teniendo en cuenta el valor de la escala de valoración (tipo Likert, de cuatro puntos). Se ha contrastado mediante tablas de contingencia y tomando como contrastes de hipótesis Chi-cuadrado de Pearson y el Coeficiente de incertidumbre, cuando no se cumplan los supuestos de aplicabilidad de Chi-Cuadrado. En relación a los tres niveles de VSE-Subjetivo se cruzan las diferentes variables y dimensiones que se explicitan a continuación con la pertenencia al grupo con conglomerado, de forma que se pueden analizar si existe asociación entre las dimensiones de las variables medidas con el nivel de VSE-Subjetivo dentro del mismo cuestionario de contexto aplicado.

Tabla 3

Análisis de contingencia entre niveles de VSE-Subjetivos y otros constructos relacionados

Variable	Dimensión	Chi-cuadrado	Coeficiente Incertidumbre	Tendencia
Competencia Emocional*	1. Autoconocimiento	.003*	.004*	+
	2. Automotivación	.000**	.000**	+
	3.Regulación emocional	.001**	.001**	+
Resiliencia*	1.Resiliencia Intrínseca	.031*	.018*	+
	2.Resiliencia Extrínseca	.232	.151	
Autoconcepto (Jornet, 2012)	1.Autoconcepto General	.002**	.000**	+
	2.Autoconcepto Académico	.000**	.000**	+
	3.Autoconcepto Percibido	.000**	.000**	+
	4.Autoconcepto Asignaturas	.000**	.000**	+
Justicia Social*	1. Percibida centro	.003*	.003*	+
	2. Percibida aula	.000**	.000**	+

(Jornet, Sancho-Álvarez y Bakieva, 2015)				
Auto-Percepción del Desempeño (Jornet, 2012)	1. Ciencias Naturales	.000**	.000**	+
	2. Lengua Inglesa	.001**	.001**	+
	3. Matemáticas	.382	.372	
	4. Lengua Valenciana	.013**	.012**	+
	5. Ciencias Sociales	.009**	.008**	+
	6. Lengua y Literatura	.000**	.000**	+
Estilos Educativos Familiares* (Cardona, Perales y Jornet, 2010)	1. Participación familiar	.139	.117	
	2. Estilos educativos	.002	.002	+

*Nota: Los constructos marcados se encuentran en proceso de validación mediante tesis doctorales dentro del Modelo de Evaluación hacia la Cohesión Social (Jornet, 2012), en orden por: Estrella Alfonso, María Marco, Anna Jordina Llorens y Mercedes Bisquert Martínez.

A la luz de los resultados podemos comprobar cómo el VSE- Subjetivo se asocia significativamente con todas las dimensiones de Competencia Emocional, Autoconcepto y Justicia Social. También obtenemos relación estadísticamente significativa con la dimensión 2 de Resiliencia Intrínseca y Estilos Educativos Familiares. Así como en relación a la percepción del rendimiento en Ciencias Naturales, Inglés, Valenciano, Ciencia Sociales y Lengua y Literatura.

Entre los niveles de VSE-Subjetivo y cada uno de ellos en cuanto a cada variable y dimensión se obtiene una tendencia positiva en todas las que ha aparecido significación estadística. Es decir, a mayor nivel en el Valor Social Subjetivo de la Educación mayor nivel en cada dimensión concurrente.

Árboles de Decisión

El análisis mediante árboles de decisión nos puede proporcionar indicios sobre posibles modelos predictivos que nos muestren las variables implicadas de manera eficaz (Berlangua, Rubio y Vilà, 2013;). Para ello, analizamos los diferentes niveles del VSE-Subjetivo resultantes del cluster (bajo, medio y alto) para comprobar qué variables de otros posibles constructos implicados (Variables contextuales generales, Estilos Educativos Familiares, Auto-concepto, Competencia Emocional, Resiliencia y Justicia Social) y su probabilidad de asociación hacia un mayor nivel del constructo trabajado.

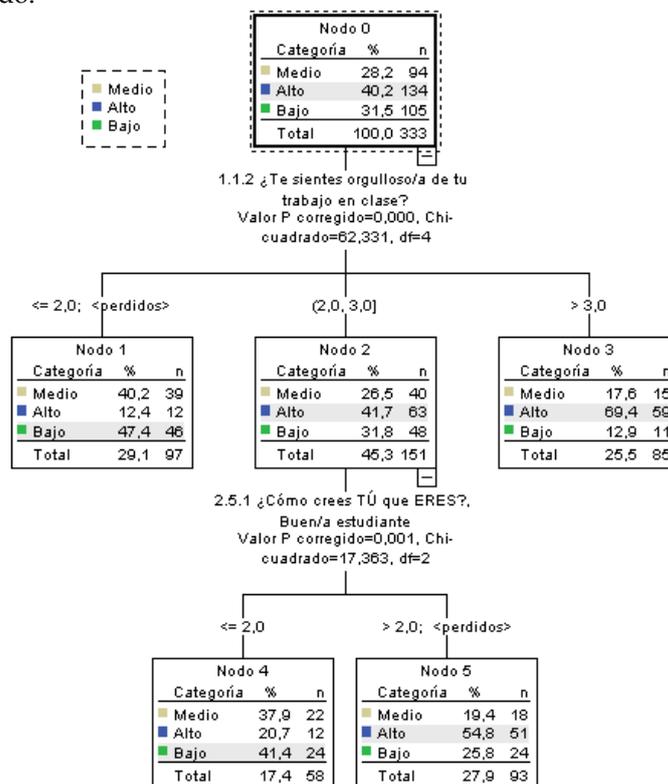


Figura 6. Árbol de decisión para todas las variables estudiadas

La variable *¿Te sientes orgulloso/a de tu trabajo en clase?* (Variables contextuales generales) es la mejor predictora del VSE-Subjetivo. Podemos observar que los nodos que mejor definen un nivel alto en VSE-Subjetivo son el nodo 3 y 5 relacionados con las puntuaciones más altas para estos dos ítems. En estos casos, la probabilidad más alta (69,4%) de obtener un nivel alto de VSE-Subjetivo es con puntuaciones mayores en el ítem anteriormente citado.

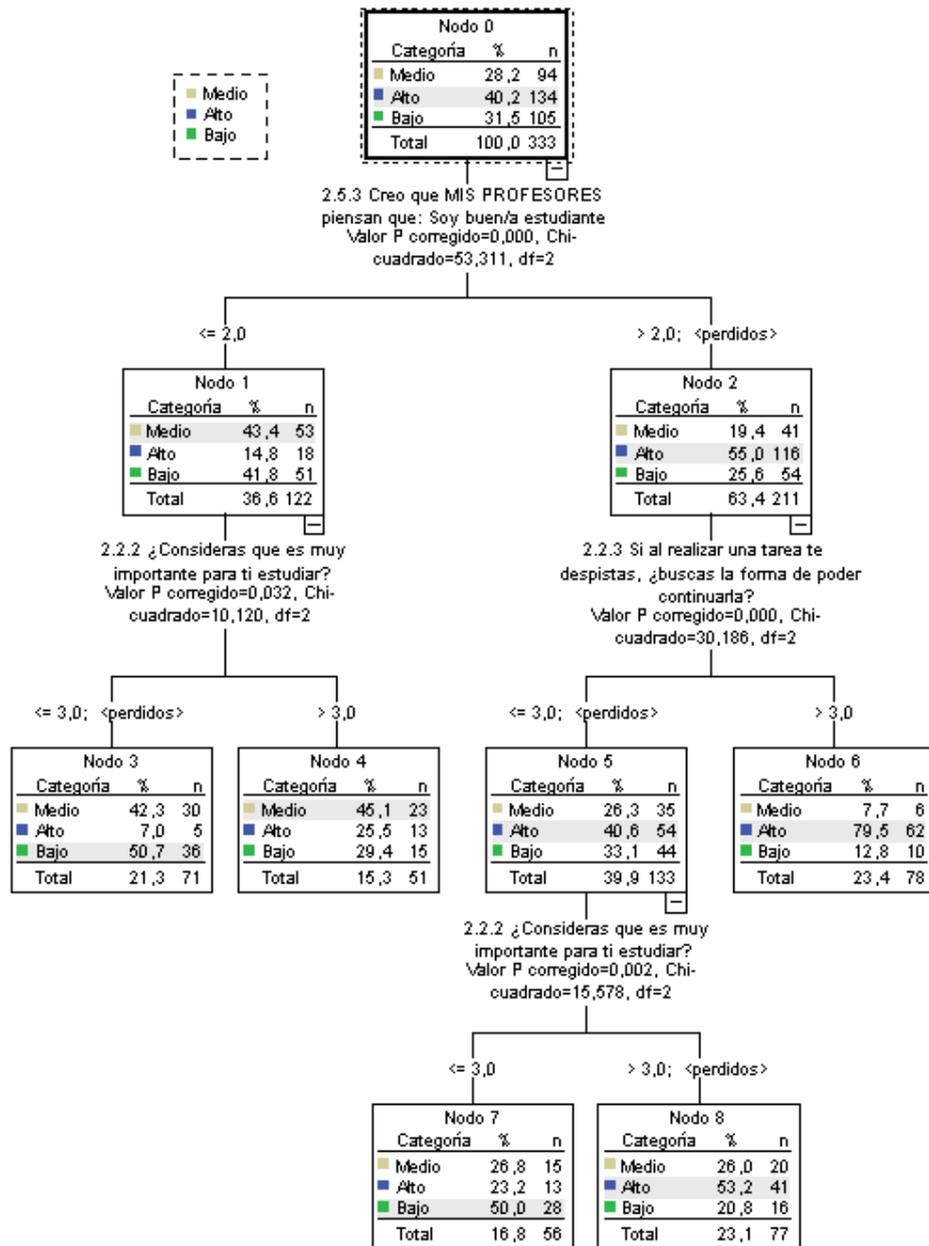


Figura 7. Árbol de decisión para todos los posibles constructos menos Variables contextuales

La variable *Creo que mis profesores piensan que soy buen/a estudiante* del constructo Autoconcepto, es la mejor predictora del VSE-Subjetivo. Podemos observar que los nodos que mejor definen un nivel alto en VSE-Subjetivo son el nodo 2, 6 y 8 relacionados con las puntuaciones más altas para estos tres ítems. En estos casos, la probabilidad más alta (79,5%) de obtener un nivel alto de VSE-Subjetivo es con puntuaciones mayores en el ítem *Si al realizar una tarea te despistas, ¿buscas la forma de poder continuarla?* del constructo Competencia Emocional.

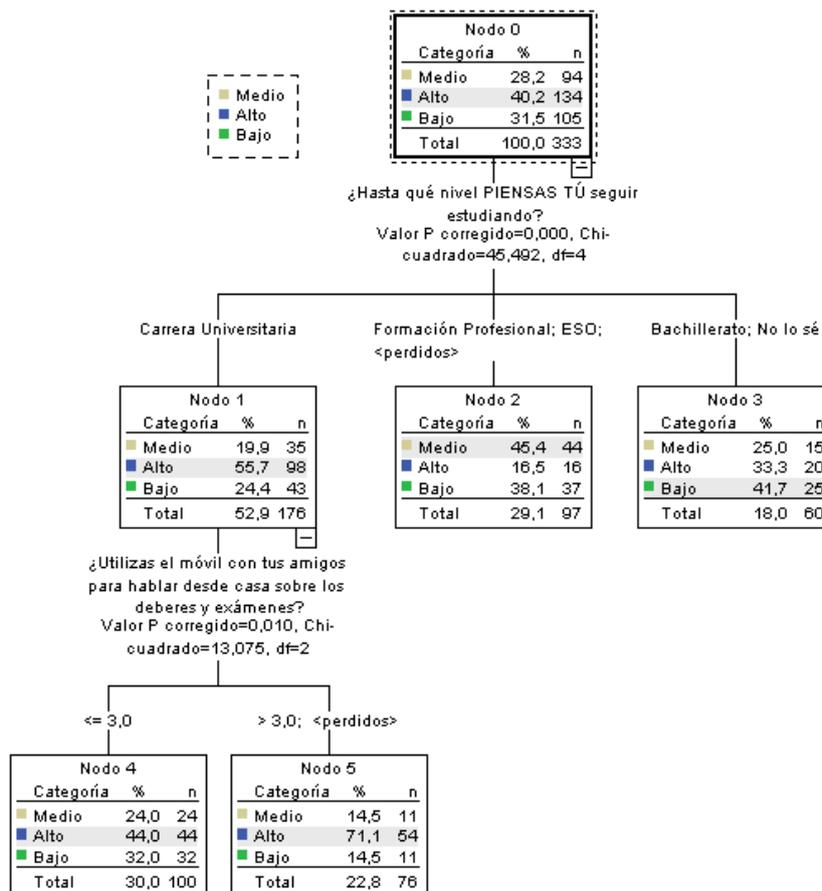


Figura 8. Árbol de decisión para Variables contextuales generales

De manera específica, la variable *¿Hasta qué nivel piensas tú seguir estudiando?* es la mejor predictora del constructo Variables contextuales generales sobre el VSE-Subjetivo. Podemos observar que los nodos que mejor definen, en este caso, un nivel alto en VSE-Subjetivo son el nodo 1 y 5 relacionados con las puntuaciones más altas para estos dos ítems. En estos casos, la probabilidad más alta (71,1%) de obtener un nivel alto de VSE-Subjetivo es con puntuaciones mayores en el ítem *¿Utilizas el móvil con tus amigos/as para hablar desde casa sobre los deberes y exámenes?*

Asimismo, los datos sobre el riesgo para los posibles modelos predictores sobre el VSE-Subjetivo se observan bastante adecuados y también se obtienen buenos resultados sobre su control de validación cruzada en cada caso, a partir de los análisis realizados.

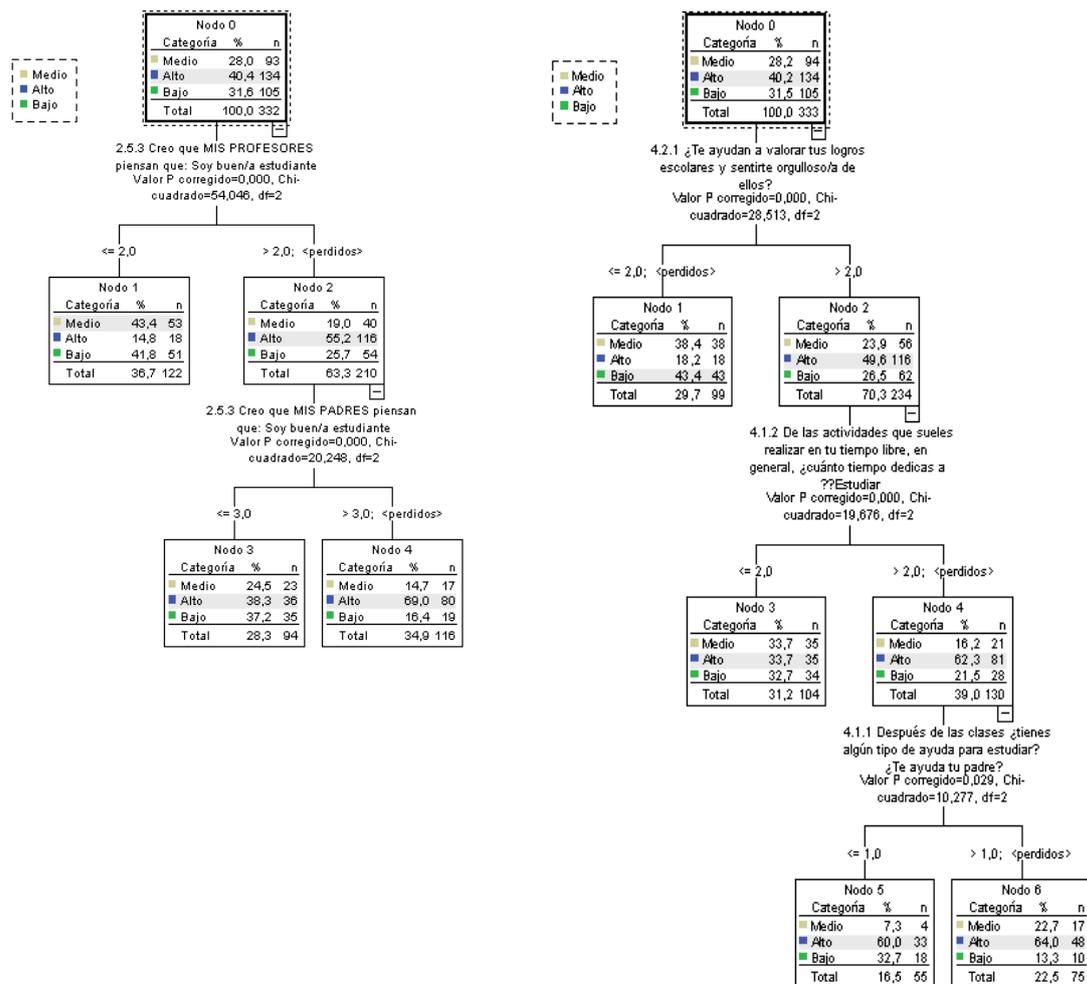


Figura 9. Árbol de decisión con Autoconcepto (izquierda) y Estilos Educativos Familiares (derecha)

De manera exhaustiva, podemos observar datos interesantes sobre el constructo de Autoconcepto en relación a dos predictores relacionados con las expectativas de los docentes (*Creo que mis profesores piensan que soy buen/a estudiante*) y de las familias (*Creo que mis padres piensan que soy buen/a estudiante*). Así como tres variables predictoras sobre el constructo de Estilos Educativos Familiares relacionadas a valoración, esfuerzo (*¿Te ayudan a valorar tus logros escolares y sentirte orgulloso/a de ellos?*), participación familiar y apoyo escolar familiar (*De las actividades que sueles realizar en tu tiempo libre, en general, ¿cuánto tiempo dedicas a estudiar?*; *Después de las clases, ¿tienes algún tipo de ayuda para estudiar?*). Aspectos claves todos ellos directamente conectados con las dimensiones del constructo trabajado, así como junto a los diferentes agentes de la comunidad educativa implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Discusión y conclusiones

Resulta cada vez más evidente la relación entre variables contextuales de centro y aula, así como en relación a diferentes constructos teóricos que se han ido analizando a nivel micro, meso y macro en relación a la escuela (Murillo, 2009).

En este sentido, observando las diferentes evidencias de validación que se han obtenido para los resultados sobre la escala de evaluación del VSE-Subjetivo, podemos afirmar la tendencia y relación positiva junto con diferentes posibles variables contextuales y constructos teóricos asociados, que podrían actuar como predictores estadísticamente significativos.

Un constructo que se está analizando recientemente es el de Resiliencia, factor clave en relación al rendimiento académico del alumnado donde se puede demostrar de manera alternativa trayectorias socio-educativas vinculadas con la superación y la capacidad de afrontar diversas problemáticas (De Pedro y Muñoz, 2005). Así como, podríamos hablar del de Justicia Social aplicado a la escuela, donde cada vez más se están analizando nuevos modelos en relación a la

percepción que tiene el alumnado con aspectos puramente de justicia y redistribución (Hidalgo & Murillo, 2016; Jornet, Sancho-Álvarez & Bakieva, 2015). En relación, también puede jugar un papel importante la Competencia Emocional y el Autoconcepto del estudiante, ya que, como se ha visto anteriormente estarían relacionados con aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Marchant, Milicic & Alamos, 2015). Así como, la propia percepción del discente en cuanto a su aspiración o percepción de su rendimiento, queda claro a través de la literatura científica que es una característica a considerar en la investigación educativa. Ya que, diferentes estudios corroboran la relación existente entre expectativas positivas del alumnado y los resultados académicos que se esperan alcanzar en el futuro. Nos encontramos que si ante determinadas asignaturas, los discentes poseen ciertas aspiraciones adecuadas, podemos lograr que más tarde se consigan mejores resultados; encontrando de esta manera, un predictor ante el rendimiento académico (Martín & Romero, 2003; Alonso, 1987; Navas, 1990; Núñez & González, 1994); algo que se puede observar en algunas de las variables anteriormente analizadas.

Todas estas aproximaciones en torno a nuevos constructos teóricos junto con la relación al VSE-Subjetivo podrían suponer aspectos que vayan construyendo, junto con otras variables, la visión e importancia sobre la educación; ya sea entre el profesorado, en los estudiantes o sobre las familias. De ahí que, debemos profundizar y reflexionar estos extremos y conceptos, ya que sin duda son cruciales en la vida de las personas en relación al ámbito educativo.

Podría pensarse que estas variables dependen exclusivamente de la personalidad de los alumnos, pero la evidencia empírica muestra que características como la motivación o el interés pueden verse influidas por circunstancias personales y por las oportunidades que se proporcionen a los estudiantes. Investigaciones recientes concluyen que las intervenciones educativas, particularmente las realizadas durante la escolarización obligatoria, pueden modificar la disposición de los alumnos hacia el aprendizaje y la percepción que estos tienen de sí mismos (Heckman, et al., 2006; Heckman, et al., 2010) y que estos elementos tienen a su vez repercusión en el rendimiento de los alumnos (MECD, 2013, p. 36).

En este sentido, se aproxima el concepto de incidente crítico como un episodio o situación que se recuerda con facilidad (Chell, 2004). Algo que podría desencadenar en una reacción o en un cambio perdurable en la visión sobre la educación, definido como una experiencia cristalizadora (Walters & Gardner, 1986). También estaríamos hablando de algo relacionado con el concepto de experiencia clave de aprendizaje, que aborda una gran complejidad comprendida desde procesos dinámicos e intersubjetivos (Coll & Falsafi, 2010). Todo ello, nos podría ser útil como educadores/as para poder dirigir nuestras vías de actuación de manera eficaz para mejorar la percepción del estudiante.

Por otro lado, ya es claro en la literatura científica que los Estilos Educativos Familiares son un pilar fundamental hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Siendo clave el papel que juega la familia en el apoyo escolar que pueda ejercer (Cardona, Perales y Jornet, 2010). Algo que se ha podido constatar en algunos datos anteriormente citados.

Asimismo, a partir de los resultados observamos también que las expectativas de logro o las metas escolares aparecen como algo primordial. La relevancia de las expectativas en el logro académico ha sido objeto de gran interés en la investigación educativa desde hace bastante tiempo (Joiner et al., 1966; Sewel & Shah, 1967; Sewell, Haller & Portes, 1969; Duncan, Featherman & Duncan, 1972; Sewel y Hauser, 1980; Bandura et al., 1996; Trusty & Harris, 1998). En consecuencia, *una expectativa o aspiración, es una simple suposición de un evento potencial plausible de ser cumplido o incumplido* (Korstanje, 2009, p. 1), o en otras palabras, *los deseos que tiene un individuo de alcanzar una meta* (García-Castro & Bartolucci, 2007, p. 1269).

Con el fin de realizar una síntesis de los resultados observados en esta investigación y en otros estudios, a grandes trazos, es posible afirmar que, con el paso de los cursos (de Primaria hasta 4º de ESO), se produce un descenso de las actitudes de los alumnos ante el estudio de la matemática (Amorín, 2004). En primer lugar, resulta significativo que el interés por la matemática decrece al llegar a Secundaria, dato sorprendente si tenemos en cuenta la relevancia del conocimiento matemático de cara a las posibilidades futuras, tanto académicas como en relación a las salidas profesionales y a las demandas de la sociedad, coincidiendo con los estudios realizados por Hidalgo, Maroto y Palacios (2005). Del mismo modo, la utilidad de las matemáticas presenta un descenso más acentuado conforme avanzan de curso. Tal vez, la razón se explique por la forma cómo se presentan las matemáticas, en muchos casos, apartadas de la vida real, descontextualizadas de manera que los estudiantes no perciben cuál es la

relación de los contenidos dados en la escuela y la matemática de la vida cotidiana y en los primeros años de escolaridad es diferente (Mato, Espiñeira & Chao, 2014, p. 70).

De acuerdo con lo expresado, según qué tipo de meta establezca el sujeto, se reflejará a nivel diferencial el valor que puede tener una tarea para el mismo. En este caso, podemos distinguir entre valor intrínseco, valor instrumental, valor de logro o valor negativo (Navas, González-Gómez & Torregrosa, 2002). Por lo tanto, de acuerdo con Alonso (1995), la cuestión principal está en la manera de proyectar tales metas, porque éstas determinan diferentes formas de estar motivado a la hora de estudiar y de aprender, influyendo en la forma en que los niños, niñas, adolescentes y personas adultas afrontan esta actividad.

Los objetivos académicos del alumnado se derivan del componente de valoración y se deben abordar de forma amplia. Las metas son la base que regula la motivación al sujeto. De esta manera, la motivación encuentra una explicación basándose en las determinadas metas que persiga el alumnado (Dweck, 1986; Pintrich & Schunk, 2006; De la Fuente, 2004). En este sentido éstas significan: “una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales a las que llamamos objetivos o metas y que están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su valor personal, de su capacidad o habilidad” (Barca et al., 2011, p. 345); aspectos que se pueden relacionar con el disfrute o satisfacción por la tarea realizada de acuerdo a la percepción de su valor atribuido, como vemos entre algunos ejemplos analizados anteriormente.

Además, se debe tener en cuenta que si se pierde la confianza en la propia capacidad, pueden surgir sentimientos y emociones negativas que disminuyan el interés y la motivación por aprender (Mato, 2010). Seguidamente el estudiante entra en una dinámica de falta de implicación que repercute en su esfuerzo personal y, consecuentemente en el rendimiento (Mato et al., 2014, p. 70).

El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene un gran valor en sí mismo, pero también posee una gran importancia la repercusión que se genera a partir de la valoración social respecto al aprendizaje académico. Estas valoraciones sociales influyen de forma poderosa en las justificaciones que realizan los alumnos y las alumnas en la etapa de la adolescencia, por ejemplo, incluso lo que piensen sobre él o ella su entorno; como se ha podido observar con variables respecto a la opinión de la familia. En estos casos, pueden llegar a ser influidos e influidas de manera subjetiva en sus elecciones académicas (Navas, González & Torregrosa, 2002).

Finalmente, pensamos que se tienen que seguir analizando los aspectos anteriormente mencionados, ya que sin duda, hay que seguir asegurando las propiedades métricas del instrumento, así como evidenciando líneas futuras de intervención. Por lo tanto, a modo de prospectiva, se deben seguir realizando investigaciones sobre el VSE-Subjetivo en estudiantes de otras etapas educativa. De manera que, mediante análisis diferenciales se puedan seguir obteniendo evidencias de validación sobre el constructo trabajado y se puedan orientar análisis en relación a modelos de ecuaciones estructurales.

Así, también se deben seguir replicando los instrumentos de evaluación para asegurar su fiabilidad y validez concurrente. E incluso, administrando y adaptando las diferentes escalas junto a otras audiencias implicadas.

En general, los resultados nos son útiles para poder seguir construyendo y avanzando en procesos de enseñanza-aprendizaje lo más adecuados posible hacia el estudiante, aprendiendo continuamente como educadores.

Referencias

- Alonso, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación del ogo, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education. (1985). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.

- American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bandura, A. et al. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barca, A., Peralbo, M., Marcos, J. L., Porto, A., & Brenlla, J. C. (2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Educación*, 354, 341-368.
- Berlanga, V., Rubio, M. J. & Vilà, R. (2013). Cómo aplicar árboles de decisión en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), 65-79. DOI:10.1344/reire2013.6.1615
- Cardona, M.L., Perales, M.J., & Jornet, J.M. (2010). *La familia en la Evaluación de Sistemas Educativos en España*. Ponencia presentada en el II Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Docencia (RIIED), Valencia, Septiembre.
- Chell, E. (2004). *Critical Incident Technique*. En Catherine Cassell y Gillian Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, Londres, Sage, pp. 45-60.
- Coll, C. & Leili F. (2010). Learner Identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Cronbach, L.J. (1988). *Five perspectives on validation argument*. En H. Wainer y H. Braun (Eds.), *Test validity*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De La Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de metas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.
- De Pedro, F., y Muñoz, V. (2005). Educar para la resiliencia: un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.
- Denzin, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Newbury Park, Sage Publications.
- Duncan, O., Featherman, D., y Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. Nueva York: Seminar Pres.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41, 1040-1048.
- García-Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(35), 1267-1288.
- Guion, R.M. (1980). On trinitarian doctrines of validity. *Professional Psychology*, 11, 385-389. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.164921>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179. doi:10.15366/riejs2016.5.2.008
- Joiner, L. M. et al. (1966). Student definitions of the educational plans: A longitudinal study of high school males. Comunicación presentada en el Encuentro de la American Educational Research Association de Chicago.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.
- Jornet, J. M., Perales, M. J. & Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la Educación: Entre la Subjetividad y la Objetividad. Consideraciones Teórico-Methodológicas para su Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77.
- Jornet, J. M., Sancho-Álvarez, C. & Bakieva, M. (2015). Diseño y Validación del Constructo Teórico de Justicia Social Percibida por el Alumnado en los Centros Escolares. 4(2), 111-126. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Jornet, J.M., & González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación (ESE)*, 16, 103-123.
- Kane, M. T. (2001). Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.
- Korstanje, M. (2009). Perspectivas educativas: análisis de las expectativas de alumnos ingresantes a la carrera de turismo. *Turydes*, 2(5).
- Linn, R.L. (1980). Issues of validity for criterion-referenced measures. *Applied Psychological Measurement*, 4, 547-561.
- Lizasoain, L., Joaristi, L., Santiago, C., Lukas, J. F., Moyano, N., Sedano, M. & Munárriz, B. (2003). El uso de las técnicas de segmentación en la evaluación del rendimiento de lenguas. Un estudio en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 93-111.

- Marchant, T. Milicic, N. y Alamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: Capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3º a 7º básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Martín, F., & Romero, M. E. (2003). Influencias de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mato, M. D., Espiñeira, E. & Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 57-72.
- McAdams, D., Josselson, R. & Lieblich, A. (2006). *Identity and Story. Creating self in narrative*. Washington DC: American Psychological Association.
- MECD. (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA 2012. INFORME ESPAÑOL VOLUMEN I: Resultados y contexto*. Madrid: MECD.
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35, 1012-1027.
- Messick, S. (1989). *Validity*. En R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3th. Ed.). New York: American Council on Education and Macmillan publishing company.
- Murillo, J. (2009). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica latinoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(1), 4-28.
- Navas, L. (1990). *Motivación humana: relaciones entre atribuciones y expectativas (aplicación a la escuela)*. Ayuntamiento de Cartagena: Concejalía de Educación.
- Navas, L., González, C., & Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 553-564.
- Núñez, C., & González, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivas-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010*. París: OCDE.
- OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.164921>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Ruiz-Primo, A., Jornet, J.M. & Backhoff, E. (2006). *Acerca de la Validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Excale)*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. & 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.226131>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. & González-Such, J. (2017a). Design of scales to assess the Subjective Social Value of Education for students in primary and secondary school. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237C, 527-534. DOI: 10.1016/j.sbspro.2017.02.102
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. & González-Such, J. (2017b). Diseño de un instrumento para evaluar el valor social subjetivo de la educación en estudiantes, docentes y familias: resultados de un ensayo piloto. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2).
- Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. & González-Such, J. (2017c). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. (in press).
- Sewell, W., Haller, A. O., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 82-92.
- Sewell, W., & Hauser, R. (1980). The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 1, 59-99.
- Sewell, W., & Shah, V. (1967). Socioeconomic status intelligence and the attainment of higher education. *Sociology of Education*, 40, 1-23.
- Trusty, J., & Harris, M.B.C. (1998). Lost talent prediction: Predictors of stability of education expectations across adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 14, 359-382.
- Valdés, A., Coll, C. & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 37(153), 168-184
- Wainer, H., & Braun, H. (1988). *Test validity*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Walters, J. & Gardner, H. (1986). *The Crystallizing Experience: Discovery of an intellectual gift*. En Robert Sternberg y Janet Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 306-331.

ANEXO 2
INDICIOS
DE CALIDAD Y
FACTOR DE
IMPACTO

A2.1. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISSN: 1989-9106

INDEXACIÓN

SCOPUS	CIRC
EMERGING SOURCES CITATION	MIAR
INDEX (THOMSON REUTERS)	DOAJ
SJR	IRESIE
LATINDEX	ISOC
EBSCO	IRESIE
ERIH	DIALNET
DICE	E-REVISTAS
CARHUS	ISOC

SELLO FECYT 2015, válido hasta 2017.

FACTOR DE IMPACTO

SCIMAGO. Q3 (2015). Índice H = 5. Índice de calidad SJR 0.252 (2015). Total docs (2015): 28; Total Docs (3years): 90; Total Refs: 924; Total Cites (3years): 47; Citable Docs (3 years): 84; Cites/Doc (2 years): 0.60; Ref Doc: 33.00.

JOURNAL SCHOLAR METRICS. H5-Index: 13; H5-Median: 16; H Citations: 232. Position 455/1115 (Q2).

INDICE H. GOOGLE SCHOLAR METRICS: En el periodo 2011-2015 posición 12/108, con un índice H de 15, y mediana H de 18.

IMPACTO POR PUBLICACIÓN

SCOPUS. Índice de calidad 2015 SJR: 0.252; SNIP: 0.848; Cite Score: 0.53.

JOURNAL METRICS (SCOPUS): Highest CiteScore Percentile: 43%;
CiteScore Rank: 515/904; Citations 2015: 48; Documents 2012-2014:
90; % Cited: 30%.

CRITERIOS DE CALIDAD EDITORIAL DE LA REVISTA

Catálogo de LATINDEX. Características cumplidas: 33 / 33.

DICE.

Valoración de la difusión internacional 4.5

Internacionalidad de las contribuciones 2.7

Categoría ANEP: A

Categoría ERIH: NAT

Categoría CARHUS: C

Categoría CIRC: C

CRITERIOS RESH

CNEAI: 18

ANECA: 21

OPINIÓN EXPERTOS: 52.81

IMPACTO 2004-2008: 0.443

CRITERIOS MIAR:

Pervivencia: $\log_{10}(30) = +1.5$

ICDS = 10.0

Políticas OA:

Dulcinea: verde; SHERPA/ROMEO: GREEN

En RIE el Coauthor Index tiene en 2015 una media de 2.4 en nacional
y 3 en internacional.

A2.2 PERFILES EDUCATIVOS

ISSN: 2448-6167

INDEXACIÓN

SCOPUS	REDALYC
LATINDEX	WEBQUALIS
SJR	CITEFACTOR
CIRC	IRESE
CONACYT	DOAJ
SCIELO	DIALNET
SCIELO CITATION INDEX (THOMSON REUTERS)	CLASE

FACTOR DE IMPACTO

SCIMAGO. Q4 (2015). Índice H = 3. Índice de calidad SJR 0.103 (2015). Total Docs (2015): 44; Total Docs (3years): 199; Total Refs: 1387; Total Cites (3years): 11; Citable Docs (3 years): 173; Cites Doc (2 years): 0.04; Ref Doc: 31.52.

JOURNAL SCHOLAR METRICS. H5-Index: 10; H5-Median: 14; H Citations: 166. Position 595/1115 (Q3).

IMPACTO POR PUBLICACIÓN

SCOPUS: Índice de calidad 2015 SJR: 0.103; SNIP: 0.171; Cite Score: 0.07

JOURNAL METRICS (SCOPUS): Highest CiteScore Percentile: 7%; CiteScore Rank: 829/904; Citations 2015: 13; Documents 2012-2014: 199; % Cited: 8%.

CRITERIOS DE CALIDAD EDITORIAL DE LA REVISTA

Catálogo de LATINDEX. Características cumplidas: 35 / 36.

Categoría CIRC: B; Pervivencia: $\log_{10}(30) = +1.5$; ICDS = 5.0

A2.3 SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES - PROCEEDIA
ISSN: 1877-0428

INDEXACIÓN

SCOPUS

SJR

ERIC

DOAJ

MIAR

FACTOR DE IMPACTO

SCIMAGO. Índice H = 22. Índice de calidad SJR 0.166 (2015). Total Docs (3 years): 456; Total Cites (3 years): 159; Citable Docs (3 years): 453.

JOURNAL SCHOLAR METRICS. H5-Index: 37; H5-Median: 47; H Citations: 2293. Position 10/202 (Q1).

IMPACTO POR PUBLICACIÓN

SCOPUS. Índice de calidad 2015 SJR: 0.166; SNIP: 0.645.

CRITERIOS DE CALIDAD EDITORIAL DE LA REVISTA

Pervivencia: $\log_{10}(7) = +0.8$

ICDS = 3.8

A2.4 REVISTA IBEROAMERICANA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. ISSN: 1989-0397

INDEXACIÓN

SJR	ISCO
LATINDEX	DIALNET
DOAJ	IRESEI
RESH	OEI
CIRC	ICSEI
CARHUS	GLOOBAL
DICE	BNE
ISOC	SUDOC
MIAR	REBIUN
E-REVISTAS	WORLDCAT
REDALYC	

FACTOR DE IMPACTO

JOURNAL SCHOLAR METRICS.

Totals. H5-Index: 10; H5-Median: 13; H Citations: 172.

Without journal self citations. H5-Index: 9; H Citations: 151.

Ranking. Only core journals: 579/1077 (Q3).

Ranking. All Journals: 605/1115 (Q3).

GOOGLE SCHOLAR METRICS.

Ranking Educación: 33/108.

H Index: 9. Mediana H: 16.

CRITERIOS DE CALIDAD EDITORIAL DE LA REVISTA

Catálogo de LATINDEX:

Características cumplidas: 33 / 33.

DICE:

Evaluadores externos: Sí; Apertura exterior de los autores: Sí.

Internacionalidad de las contribuciones: 88.57.

Categoría ANEP: C.

Categoría CARHUS: C

CRITERIOS RESH:

CNEAI: 15.

ANECA: 17.

LATINDEX: 34.

CRITERIOS CIRC:

Clasificación Ciencias Sociales: C.

Clasificación Ciencias Humanas: C.

CRITERIOS MIAR:

Políticas OA: Dulcinea azul; SHERPA/ROMEO GRAY.

Pervivencia: $\log_{10}(8) = +0.9$

ICDS = 5.9

A2.5 REVISTA ELECTRÓNICA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. ISSN: 1607-4041

INDEXACIÓN

SCOPUS	DIALNET
SCIELO CITATION INDEZ WEB OF SCIENCE	EBSCO
SJR	REDALYC
DOAJ	OEI
LATINDEX	CONACYT
IRENIE	PUBLINDEX
ICAAP	SCIELO
CLASE	HAPI
LANIC	REDIB
	WEBQUALIS

FACTOR DE IMPACTO

SCIMAGO. Q4 (2015). Índice H = 3. Índice de calidad SJR 0.105 (2015). Total docs (2015): 24; Total Docs (3years): 89; Total Refs: 669; Total Cites (3years): 6; Citable Docs (3 years): 88; Cites/Doc (2 years): 0.06; Ref Doc: 27.88.

IMPACTO POR PUBLICACIÓN

SCOPUS. Índice de calidad 2015 SJR: 0.105; SNIP: 0.84; Cite Score: 0.09.

JOURNAL METRICS (SCOPUS): Highest CiteScore Percentile: 9%; CiteScore Rank: 813/904; Citations 2015: 8; Documents 2012-2014: 89; % Cited: 7%.

CRITERIOS DE CALIDAD EDITORIAL DE LA REVISTA

Catálogo de LATINDEX. Características cumplidas: 36 / 36.

Categoría CIRC: B

CRITERIOS MIAR:

Pervivencia: $\log_{10}(17)=+1.2$; ICDS=9.7; PolíticasOA: sherpa/romeo gray

ANEXO 3

**OTRAS
PUBLICACIONES Y
COMUNICACIONES
A CONGRESOS**

De manera complementaria a los artículos que conforman la tesis doctoral, se han realizado también otras publicaciones y comunicaciones a congresos en relación al Valor Social Subjetivo de la Educación y en cuanto al modelo de referencia para la evaluación de la Cohesión Social desde la Educación.

En primer lugar contamos con la publicación de los siguientes capítulos de libro:

Sancho-Álvarez, C., Perales, M. J. y Jornet, J. M. (2015). El valor social de la educación. Una apuesta por la ciudadanía intercultural. En S. Ortega y V. Mayoral (Coords.). *Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana. Red de Escuelas Interculturales (pp. 59-74)*. Madrid: Liga Española de la Educación.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (en prensa). La relevancia y susceptibilidad de cambio en la docencia del valor social subjetivo de la educación: validación de constructo. En J. Jornet y M. Rueda, (Coords.). *Experiencias de evaluación de la docencia en Iberoamérica (pp. 501-517)*. México: UABC.

Así como, se han realizado varias comunicaciones a congresos internacionales:

Sancho, C., Jornet, J.M. y Perales, M.J. (marzo, 2013). Valor social subjetivo de la educación y su influencia en los resultados escolares. Ponencia presentada en el *IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigación en Evaluación de la Docencia (RIIED)*. Lima, Perú.

Jornet, J.M., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (septiembre, 2014). Una aproximación, mediante juicio, a la validación del Modelo de Evaluación para el

desarrollo de la Cohesión Social a partir de la Educación. Ponencia presentada en el *V Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia (RIIED)*. *Experiencias de evaluación de la docencia: debates en Iberoamérica*. Ensenada, México.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. M. y González-Such, J. (junio, 2016). Diseño de escalas de evaluación sobre el Valor Social Subjetivo de la Educación para estudiantes. Ponencia presentada en el *7th International Conference on Intercultural Education 'Education, Health and ICTs from a Transcultural Perspective (EDUHEM)*. Almería, España.

Sancho-Álvarez, C., Jornet, J. y Perales, M. J. (julio, 2016). Evaluando la educación inclusiva: una aproximación desde un Modelo hacia la Cohesión Social. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional Tecnologías, Comunicación y Educación Inclusiva (CIDE)*. Guayaquil, Ecuador.