

# Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica

Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana

CARLOS SANCHO-ÁLVAREZ\* | JESÚS M. JORNET\*\* | JOSÉ GONZÁLEZ-SUCH\*\*\*

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 cambio a través de una validación cruzada entre tres contextos. Los resultados muestran un acuerdo estadísticamente significativo en cada país, además de que aparecen diferencias significativas entre ellos. El concepto trabajado es fundamental a nivel internacional, ya que supone una reflexión hacia la potencialidad de la propia educación. El estudio constituye 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.

*This is a validation study on the subjective social value of education between Argentina, Spain and the Dominican Republic, using a mixed research methodology developed with 251 teachers, using an online survey and focus groups. The theoretical construct is analyzed and assessed in accordance with its relevance and susceptibility to change through cross-validation between three contexts. The results show a statistically significant agreement in each country, as well as significant differences between them. The concept in question is essential internationally, since it reflects on the potential of education itself. The study constitutes a step forward, moving beyond making associations between families' socioeconomic and cultural level and academic performance; subjective aspects can also exist, as indicated in relation to the construct, which can differentially affect the education process depending on the context.*

## Palabras clave

Evaluación educativa  
Validez de las pruebas  
Indicadores educativos  
Metodología de la investigación  
Profesores

## Keywords

Education assessment  
Validity of proofs  
Education indicators  
Research methodology  
Teachers

Recepción: 7 de junio de 2016 | Aceptación: 12 de septiembre de 2016

\* Estudiante de Doctorado de la Universidad de Valencia (España). Líneas de investigación: medición y evaluación educativas; valor social de la educación. Publicaciones recientes: (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; (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. 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. Publicación reciente: (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. CE: jornet@uv.es (www.uv.es/gemeduco)

\*\*\* 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. Publicación reciente: (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. CE: jose.gonzalez@uv.es (www.uv.es/innovamide)

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

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).

La educación ha significado, a través de la historia, una clave esencial en torno a la mejora de las sociedades en distintos planos (Delors, 1996). 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, como afirma Morin (2000), la educación, en sí misma, es muy valiosa.

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) al potenciar la autonomía personal, al empoderar y propiciar la autosuficiencia, o incluso al superar determinados límites marcados sobre distintos colectivos; puede, 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 todo lo anterior, el interés por la educación a nivel internacional es notable, tanto en América Latina como 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, etcétera— es el resultado mensurable de un conjunto de acciones sociales y personales. Algo semejante ocurre en educación (Marina, 2010: 43).

Por fortuna, el modelo de estudio que únicamente atendía procesos individuales se ha superado para arribar a estudios sobre dinámica de grupos o de sistemas y contextos. La teoría de sistemas dinámicos ha sintetizado estos procesos, los cuales se 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 lo rodea es esencial para abordar 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 se produzcan entre todos los ámbitos involucrados pueden generar diferentes factores

<sup>1</sup> Este trabajo se realizó 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 marco 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 Vicerectorat d'Investigació i Política Científica" de la Universitat de València.

que influirán de manera directa en el propio transcurso del proceso educativo; es decir, 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 procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con el entorno.

En un sentido amplio, es necesario identificar las variables de contexto relacionadas con la educación para fomentar procesos que intenten explicar las diferencias que se producen con los niveles de logro académico. 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 generalmente se utilizan cuestionarios de contexto dirigidos a diferentes fuentes de información (alumnado, profesorado y familias); es por ello que 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 forma se pretende obtener información a partir de las diversas variables contextuales que puedan asociarse con los procesos educativos (González-Montesinos y Backhoff, 2010). Estos instrumentos pueden ayudar a explicar los resultados que se derivan de las evaluaciones nacionales e internacionales (De la Orden y Jornet, 2012), es por ello 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).

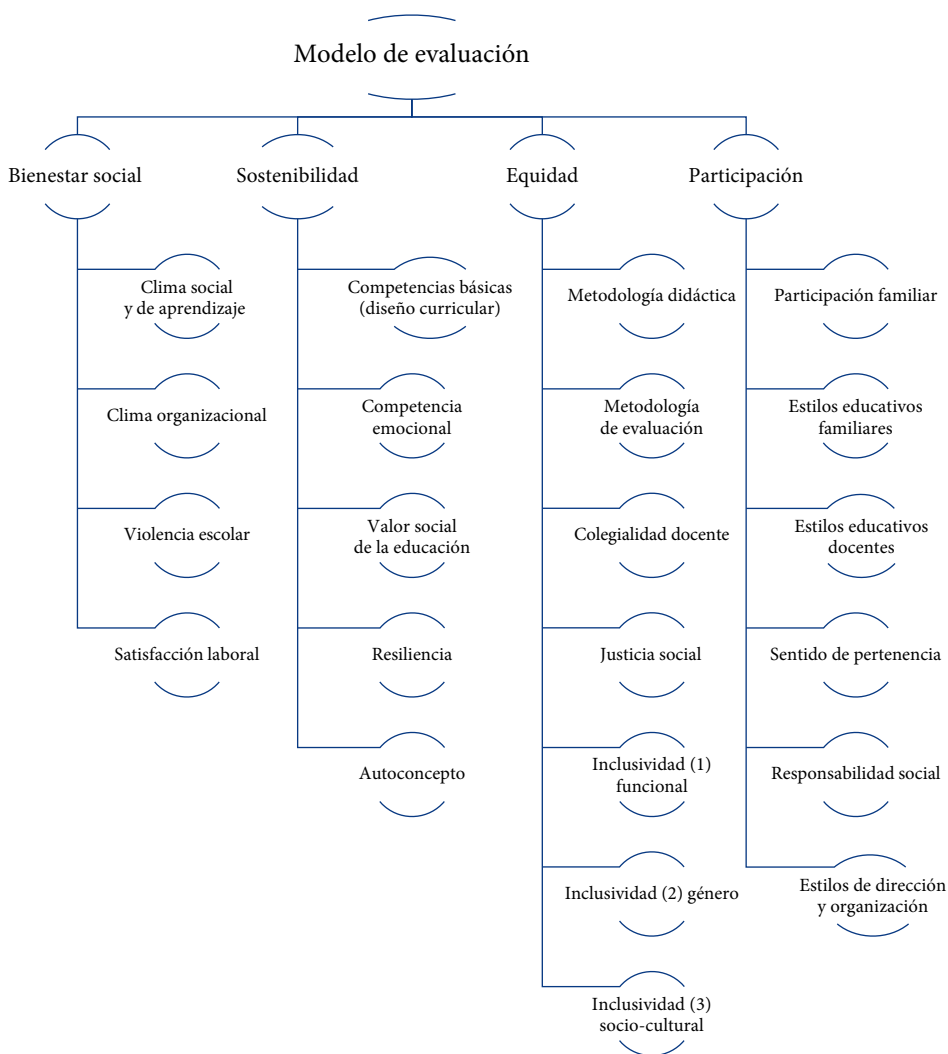
Buena parte de la falta de utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos se debe a que el concepto de calidad implícito procede de un análisis simplificado del grado de excelencia, el cual se infiere a partir de los logros educativos medidos por pruebas externas sobre contenidos académicos —habitualmente matemáticas, lenguaje (oficial del país y/o idioma extranjero) y ciencias—. Es por ello que nuestro grupo de investigación intentó sustentar un modelo de evaluación de sistemas que partiera de un concepto integrador de la diversidad sociocultural, e identificó en la cohesión social la meta general que podría ayudar a orientar no sólo procesos de intervención sociopolítica, sino también educativa. Se trataba 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); y toman como punto de partida el planteamiento que al respecto se realizó en el año 2000 en la cumbre de Lisboa, donde se expuso la idea de identificar diversos factores relacionados y promotores de la cohesión social. Para ello, el Consejo de Europa definió 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” (2005: 23). Como desarrollo de esta propuesta se han realizado diversas concreciones, a nivel europeo; de

entre ellas 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, identificamos 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 ayudan 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, además de ser un constructo esencial en relación al logro educativo, como factor explicativo.

Figura 1. Dimensiones del modelo de evaluación hacia la cohesión social



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) e integración de la diversidad (personas y social); y 4) participación (social).

Fuente: adaptado de Jorner, 2012.

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 la importancia de proponer modelos de evaluación que aglutinen otros ámbitos. Tal y como se puede ver en la Fig. 1, debido a esta posible relación entre conceptos sociales-educativos, el valor social de la educación podría estar influyendo en gran medida en los resultados escolares (Jornet *et al.*, 2011; Sancho-Álvarez *et al.*, 2013). Por ello, en nuestra perspectiva vinculamos la evaluación de la relevancia e impacto social que tiene la educación, con la influencia de determinados factores sociales sobre la práctica educativa a nivel escolar; de esta manera se crea 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 esto se da, y se vincula con la mejora personal y social, también 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, hacer un mayor esfuerzo e implicarse más en la educación de sus hijas e hijos (familias) y de sí mismos (el alumnado). Estos aspectos ya han sido tratados, 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 un 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 no todas las personas creen que tenga el mismo valor ya que, dependiendo de cómo se perciba a nivel macro en una sociedad, a nivel meso y micro-analítico aparecerá una serie de consecuencias vinculadas. Ahí es donde creemos que de manera subjetiva influyen diversos factores sociales, culturales y educativos que pueden llegar, incluso, a determinar el logro académico del alumnado (Krüger *et al.*, 2015).

De acuerdo con Jornet *et al.* (2011: 53) el valor social de la educación (en adelante 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.

Asimismo, en el propio concepto de VSE se considera al valor social subjetivo de la educación (en adelante, VSE-subjetivo) 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 (Jornet *et al.*, 2011: 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, de todas las etapas educativas— (Sancho-Álvarez *et al.*, 2016). A continuación

se presenta la propuesta que se pretende seguir estudiando y validando al cruzar los datos de diferentes países iberoamericanos; ello con el fin de 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 tienen 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 diferentes. Por lo tanto, resulta enriquecedor plantear la validación del constructo desde diversos países para comprobar las diferentes visiones o incluso 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 tres contextos socio-educativos diferentes (Argentina, España y República Dominicana), como constructo mensurable. Los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

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, el fenómeno educativo no es analítico, estable y ordenado, sino que resulta sistémico, dinámico y cambiante (Galán *et al.*, 2014), de ahí que debamos abordar la investigación con metodologías complementarias que nos ayuden a comprender la complejidad socio-educativa (Bericat, 1998; Jornet *et al.*, 2013). Se optó 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 en dos etapas principales sobre el estudio del constructo teórico de VSE-subjetivo para cada país: en la primera etapa se desarrolló un estudio basado en jueces expertos de cada país para ofrecer un argumento orientativo y válido (Kane, 2001), a través de una encuesta en línea<sup>2</sup> en la que se recogió información a nivel internacional sobre el aspecto cuantitativo. En segundo lugar, se realizaron grupos focales con profesorado de los tres contextos de manera presencial, de modo que se facilitara la reflexión grupal y se generaran aportaciones que pudieran enriquecer y profundizar en 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 (Tabla 2). Primeramente, participaron en la investigación 122 docentes para valorar el constructo desde cada país (M1); y en un segundo momento participaron de manera directa (M2) otros 129 docentes a través de grupos focales, también en cada país. En ambos casos se identificaron 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 en cuanto a los distintos tipos de instituciones escolares y universidades en cada etapa. También se atendieron 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.

### Análisis de datos

Los análisis descriptivos obtenidos se procesaron con el apoyo del *software* SPSS 22. La consistencia inter-jueces sobre las valoraciones de los participantes se analizó mediante la W Kendall, así como el coeficiente de correlación intra-clase para comprobar la concordancia, consistencia y dispersión de los datos en cada país y aspecto evaluado. También se calculó 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 llevó a cabo un análisis textual y semántico de los datos recabados: para el conteo de palabras se realizó un

<sup>2</sup> 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, administración y recogida de datos en relación a cada criterio de valoración, y para facilitar el acceso a las audiencias implicadas (Dray *et al.*, 2011). Se preguntaba a los jueces acerca de si la traducción de la definición en dimensiones e indicadores 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).

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

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).

Fuente: elaboración propia.

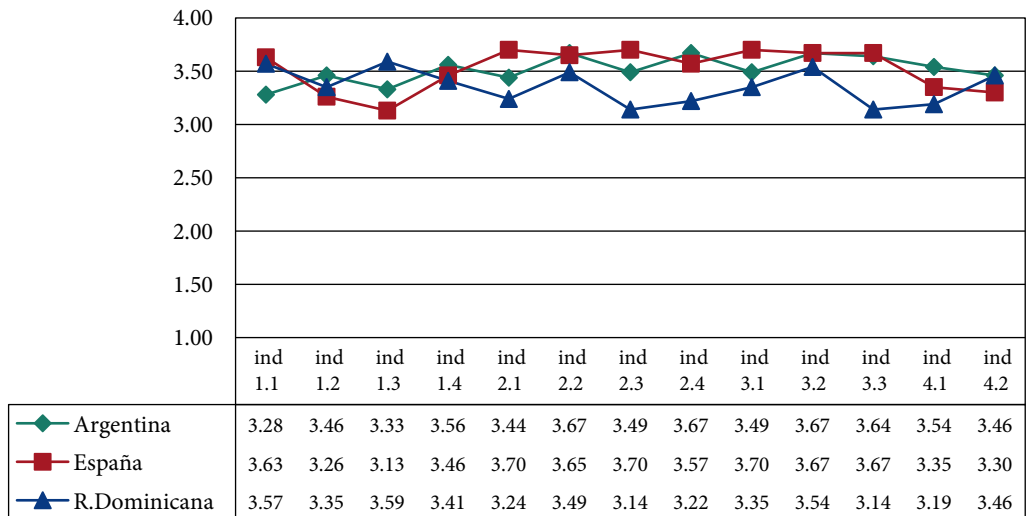
primer recuento de frecuencias utilizando el programa Atlas.ti 6.02; y se realizó un análisis de contenido deductivo mediante el establecimiento de un sistema categorial previo, conformado por unidades que comparten significados afines en función de las conclusiones establecidas (Bardín, 1986). Este análisis fue desarrollado por el equipo investigador, el cual estableció categorías de análisis a partir del análisis de frecuencias 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 (Gráfica 1), ya que se superan los tres puntos en todos los criterios evaluados.

Gráfica 1. Valoraciones sobre la relevancia del VSE-subjetivo

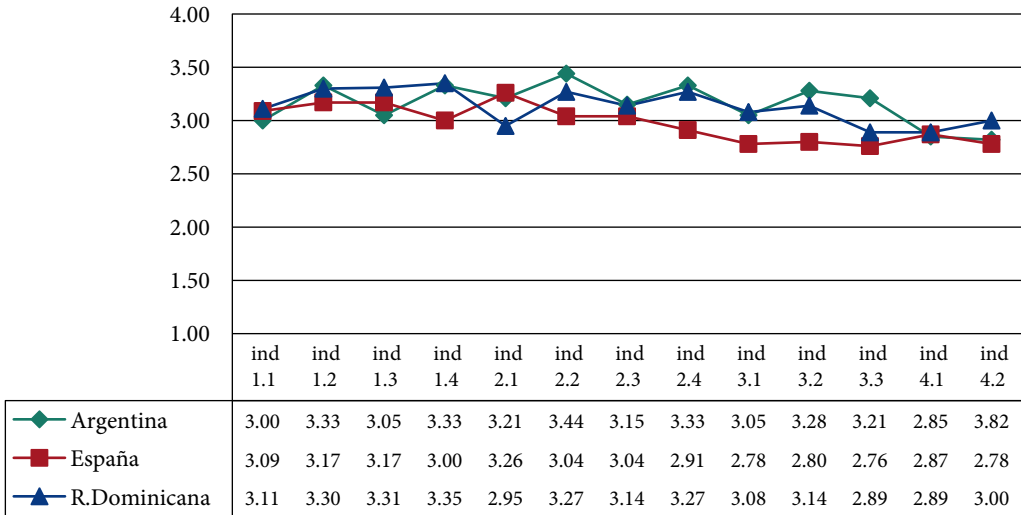


Nota: la identificación de indicadores se presentó en la Tabla 1.

Fuente: elaboración propia.



Gráfica 2. Valoraciones sobre la susceptibilidad de cambio del VSE-subjetivo



Fuente: elaboración propia.

En el caso de las valoraciones emitidas hacia la susceptibilidad de cambio, se puede observar que las puntuaciones también han sido adecuadas, ya que superan en todos los casos y por países los 2.7 puntos en su evaluación.

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 <sup>1</sup>	N <sup>2</sup>	Relevancia		Susceptibilidad de cambio			
			W Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	Correlación intra-clase	W Kendall	Sig. asintot. (bilateral)	Correlación intra-clase
Argentina	1	39	.608	.000*	.797	.762	.000*	.889
	2	39	.606	.000*	.799	.698	.000*	.875
	3	39	.660	.000*	.745	.847	.000*	.922
	4	39	.887	.002*	.879	.932	.001*	.916
España	1	46	.259	.408	.193	.672	.000*	.850
	2	46	.485	.000*	.640	.666	.000*	.828
	3	46	.705	.000*	.636	.705	.000*	.787
	4	46	.745	.018*	.700	.796	.007*	.749
R. Dominicana	1	37	.285	.294	.436	.672	.000*	.850
	2	37	.485	.005*	.640	.666	.000*	.828
	3	37	.688	.002*	.649	.810	.000*	.882
	4	37	.451	.012*	.674	.583	.000*	.739

<sup>1</sup>Dimensión <sup>2</sup>Número de jueces \*Acuerdo estadísticamente significativo.

Fuente: elaboración propia.

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 analizó si existen diferencias significativas entre países sobre los resultados por medio de la prueba Kruskal-Wallis, para muestras independientes por escalas y dimensiones, al realizar la agrupación por países.

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

Dimensión	Relevancia		Susceptibilidad de cambio	
	Chi-cuadrado	Sig. asintot. (bilateral)	Chi-cuadrado	Sig. asintot. (bilateral)
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.

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar que aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los tres países en el caso de la escala de relevancia sobre las dimensiones 2 y 3, sin que se observen diferencias significativas en el caso de las dimensiones 1 y 4. Para la escala de susceptibilidad de cambio, por su parte, únicamente aparecen diferencias significativas en la dimensión 3.

En general los resultados obtenidos son adecuados para el estudio del VSE-subjetivo sobre el acuerdo entre jueces; aparecen datos interesantes sobre las diferencias entre países, los cuales muestran cierta homogeneidad de valoraciones, aunque pertenezcan a diferentes contextos de actuación.

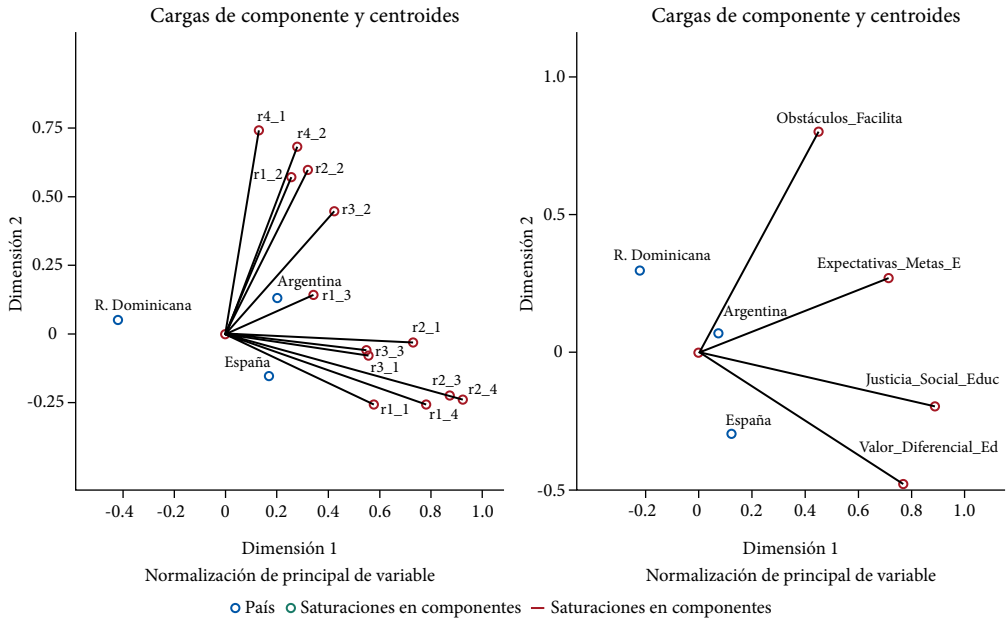
De manera complementaria, en este apartado presentamos la estructura de las dimensiones básicas a partir de las dimensiones teóricas del constructo en relación a la variable país, entre los grupos de jueces, y para cada escala de valoración (relevancia y susceptibilidad de cambio). Para ello, después de realizar un análisis de componentes principales categóricos

(CATPCA) se obtuvieron dos dimensiones discriminantes para cada caso, de manera que el autovalor —o valor propio— de la primera fue 4.25, y para la segunda 2.17, lo que explica un 77.092 por ciento de la varianza total.

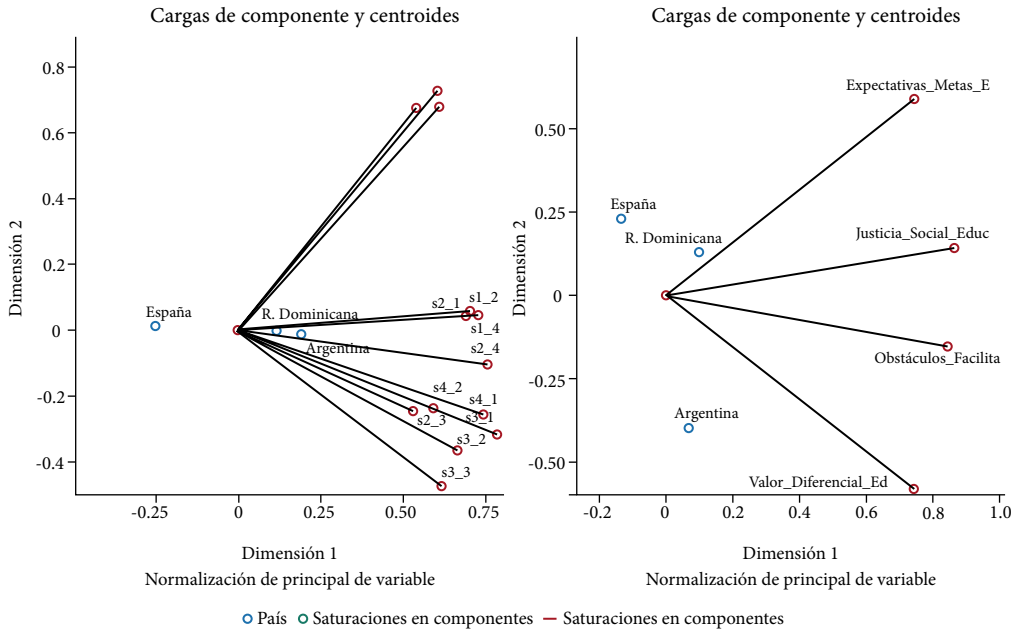
Como se puede observar en la Gráfica 3, las variables se distribuyen en dos grandes grupos de acuerdo a los indicadores sobre aspectos más socio-personales y laborales (r4\_1; r4\_2; r1\_2; r2\_2; r3\_2; r1\_3), y otros más académicos o socioeducativos (r3\_3; r2\_1; r3\_1; r2\_1; r3\_1; r1\_1; r2\_3; 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 obtuvieron dos dimensiones discriminantes para la escala de susceptibilidad de cambio, de manera que el autovalor de la primera fue de 5.69 y el de la segunda 2.09, lo cual explica 82.24 por ciento de la varianza total.

**Gráfica 3. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA**  
**Relevancia por países**



**Gráfica 4. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA**  
**Susceptibilidad de cambio por países**



Como se puede observar en la Gráfica 4, 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); República Dominicana y Argentina obtienen puntuaciones similares, mientras que 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 elaboró, en un primer momento, un análisis de frecuencia

de palabras y otro semántico; todo ello a partir de la transcripción de las grabaciones de las sesiones. En el primer caso se recogieron los patrones de palabras repetidas y se eliminó la polisemia. A partir de ahí se agruparon las categorías por aproximación, por ejemplo, uniendo en un mismo grupo las palabras escuela, centro y aula. Posteriormente, se analizaron las categorías básicas encontradas. Cabe destacar que trabajamos con el significado único de la palabra, sin buscar la relación con otras palabras, y se consideraron únicamente aquellas 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

Palabras	Argentina	R. Dom.	España	Total
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

Fuente: elaboración propia.

Si se ordena de mayor a menor por grupos, 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**

Argentina	F	España	F	R. Dominicana	F
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.

Fuente: elaboración propia.

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

- Trabajo: trabajo, laboral, profesión, etc.
- Importancia: valor, importancia, valoración, etc.
- Dificultades: crisis, dificultad, complicado, problemas, conflictos, etc.
- Inversión: condiciones, recursos, economía, tiempo, años, etc.
- Escuela: escuela, institución, administración, etc.
- Actores: alumnado, docentes, familias, etc.
- Formación: educación, estudiar, estrategias, actividades, cultura, etc.

- Aspiraciones: motivaciones, expectativas, logro, resultados, oportunidades, etc.
- Percepciones: percepción, consideración, piensan, creen, podría, etc.
- Mejora: esfuerzo, superación, cambio, futuro, desarrollo, etc.
- Relaciones: situación, estado, relación, influencia, diferentes, etc.
- Sociedad: 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.

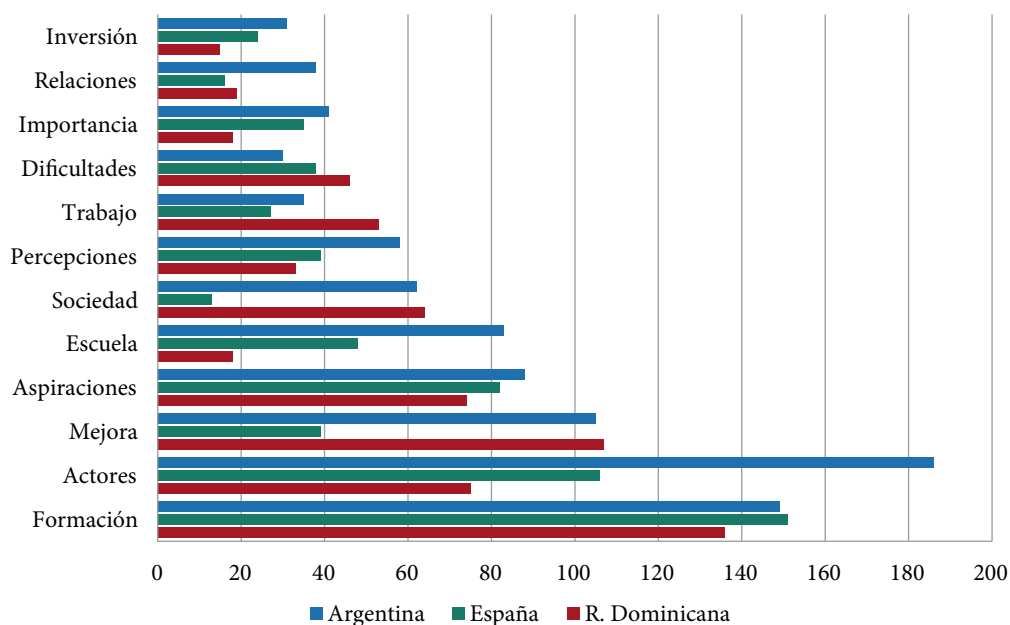
Tabla 7. Distribución de frecuencia sobre grupos semánticos

Grupos semánticos	Argentina	España	R. Dominicana	Total
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

Fuente: elaboración propia.

De manera gráfica la distribución por países según las frecuencias de aparición sobre los grupos semánticos en relación al VSE-subjetivo es la siguiente:

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



Fuente: elaboración propia.

El total de frecuencias de palabras se redujo a 10 mil 437, y posteriormente a 10 mil 160, una vez depurados los artículos, preposiciones, etcétera; también se analizó una muestra de 2 mil 194 palabras seleccionada a partir de su agrupación semántica con una frecuencia de aparición de más de 10. Posteriormente, se realizó una nueva agrupación semántica en 12 grupos que se tabuló en relación a sus frecuencias de aparición por totales y países.

En este tipo de análisis el principal obstáculo fue la ausencia tanto de la connotación con la que se hace el discurso, como de la relación de las palabras seleccionadas con otras.

Una palabra no es una frase ni un relato y, por lo tanto, no podemos concluir qué quisieron decir las audiencias con el recuento de las frecuencias; la interpretación, por ello, debe hacerse en relación a las transcripciones y al análisis semántico. De todos modos, la repetición de las palabras que estudiamos en estos grupos, relacionados con el VSE-subjetivo, puede dar pistas sobre el discurso de cada grupo, así como acerca del significado de cada una de las dimensiones estudiadas. Tal como hemos señalado, hay que interpretar los resultados junto a los análisis semántico, estructural y del discurso.

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

Categoría	Argentina	España	R. Dominicana
D 1. Expectativas y metas educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel rural está claro que los estudiantes quieren seguir estudiando, pero no siempre pueden.</li> <li>• A nivel urbano pueden y quieren seguir estudiando, ya que la universidad es gratuita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajas expectativas entre el alumnado debido a la crisis.</li> <li>• Las familias prefieren que estudien algo práctico, pero no que sean universitarios.</li> <li>• El profesorado cree en la mayoría de su grupo-clase, pero no en todos y todas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel rural se tienen aspiraciones de progreso, cambio de estatus social, y de dignificar su vida a través de la educación.</li> <li>• Las familias quieren que sus hijos estudien para que tengan un mejor trabajo.</li> </ul>
D 2. Justicia social y educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A nivel rural y urbano, si estás bien formado es la única salida posible.</li> <li>• Piensan que existen muchas desigualdades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias claramente piensan que no se premia estar bien titulado.</li> <li>• El profesorado valora mucho estar bien formado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes que pueden estudiar se esfuerzan porque saben que es bueno.</li> <li>• El estudiar permite cambiar de estilo de vida.</li> </ul>
D 3. Valor diferencial de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay consenso en que la educación es muy importante a nivel personal, laboral y social.</li> <li>• La educación fomenta la cultura local y los valores de la comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A algunos estudiantes les apasiona leer y aprender, pero no en general.</li> <li>• Algunas familias creen que la educación es vital, pero no en general.</li> <li>• Todo el profesorado sabe que la educación es la clave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparece la educación como algo fundamental para combatir la diferencia de género.</li> <li>• Hay consenso en que, a más educación, mejor empleo.</li> <li>• El profesorado ve muy necesario mayor esfuerzo.</li> </ul>
D 4. Obstáculos y facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El gobierno no invierte igual en todas las zonas.</li> <li>• La religión dificulta, en algunos sectores, el acceso igualitario.</li> <li>• Los políticos y los medios de comunicación condicionan la visión de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La crisis económica dificulta la inversión en educación y las salidas profesionales.</li> <li>• La imagen de los políticos no son un buen ejemplo.</li> <li>• En los medios de comunicación y series no se promueve la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación en el seno familiar puede dificultar.</li> <li>• La promoción a nivel social y político hacia la educación puede mejorar.</li> <li>• La globalización y una sociedad competitiva no promueve positivamente la visión educativa adecuada.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Con la información generada en los grupos focales, y en torno a los temas centrales de análisis sobre las cuatro dimensiones del constructo teórico, en la Tabla 8 se indican, a modo de análisis de contenido deductivo, categorías y conclusiones que complementan y corroboran el análisis realizado anteriormente de manera informática.

Como puede verse, 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.

## 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 valoramos en este momento si se da mayor o menor VSE-subjetivo en un país o en otro. 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 el constructo, tal cual se ha definido, en una escala de medida; sin embargo, 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 expresaron los docentes de cada país. Por ejemplo, en España aparece 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 la continuidad de manera totalmente gratuita, inclusive en la universidad. En República Dominicana 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, y que constituyen 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). Estamos ante un gran desafío y ante un dilema socio-educativo en cuanto a la educación como cambio, es decir, suponemos que la práctica educativa se debe de adaptar al mundo globalizado y, al mismo tiempo, que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un referente como agente de cambio fundamental (Alvira, 2013; Beltrán, 2013); el mismo dilema se aplica a 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, el 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. Entendemos que es necesario medir o evaluar las percepciones sociales con relación al valor/utilidad que se le da a la educación en cada sociedad, pues está en la base de la política educativa que se desarrolla en cada país (a nivel macro-analítico) y en el esfuerzo/motivación del alumnado y de las familias para el estudio (a nivel micro-analítico). Así, tan sólo por citar un ejemplo, está estudiado cómo 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; CERALC, 2013).

En síntesis, los resultados obtenidos permiten orientar el diseño de una escala que, con las debidas adaptaciones para asegurar la validez cultural de la misma (Solano-Flores, 2011), pueda servir para realizar 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 está llevando a cabo una serie de estudios que demuestra el gran valor que tiene la educación como mejora en el aprendizaje del sujeto (Taylor *et al.*, 2010). En consonancia, se ha ido demostrando 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 que esa brecha se reduce o desaparece al controlar estos indicadores (Cervini *et al.*, 2016). 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 anterior, se puede sostener que existen aspectos subjetivos, 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 y a su validación a partir de estudios empíricos, y se podrá adaptar a otras audiencias, de acuerdo a la medición de variables complejas, hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación de calidad (McCoach *et al.*, 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. 71, núm. 254, pp. 147-154.
- BARDÍN, Laurence (1986), *El análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BAUDELLOT, Christian y Francois Leclercq (2008), *Los efectos de la educación*, Buenos Aires, Editorial del Estante.
- BELTRÁN, Jesús (2013), "La educación como cambio", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 71, 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. Socialization and support*, Belmont/Londres, 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. 15, núm. 1, pp. 1-36, en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm) (consulta: 16 de agosto de 2016).
- 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.
- CERLALC (2013), *El libro en cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*, Bogotá, 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*, Strasbourg, 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*, 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. 64, 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. 1, núm. 4, 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 Marczyński (2011), "Developing an Instrument to Assess Student Readiness for Online Learning: A validation study", *Distance Education*, vol. 32, 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. 20, núm. 2, pp. 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.20.2.4343>
- FEDEROV, Alexander y Anastasia Levitskaya (2015), "Situación de la educación en medios y la competencia crítica en el mundo actual: opinión de expertos internacionales", *Comunicar*, vol. 45, 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. 71, núm. 254, pp. 119-140.
- FREINET, Celestin (1977), *Parábolas para una pedagogía popular. Los dichos 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. 12, 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. 62, 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. 31, 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", *Papers. Revista de Sociología*, vol. 43, 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. 2, 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. 32, núm. 2, pp. 393-410. DOI: <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. 64, 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. 14, núm. 2, pp. 1-17, en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVE-v16n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVE-v16n2_1.htm) (consulta: 16 de agosto de 2016).
- JOARISTI, Luis, Luis Lizasoain y Eider Gamboa (2012), "Construcción y validación de un instrumento de medida del nivel socioeconómico y cultural (NSE)", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, 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, en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art27.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf) (consulta: 16 de agosto de 2016).
- JORNET, Jesús Miguel, José González-Such y María Jesús Perales (2013), *Investigación evaluativa: una perspectiva basada en la complementariedad metodológica*, Lima, CREA.
- JORNET, Jesús Miguel, Emelina López-González y Javier Tourón (2012), "Evaluación de sistemas educativos: teoría y experiencia", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 9-11.
- 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-metodológicas para su evaluación", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 51-77, en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- 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. 38, núm. 4, pp. 319-342.
- KRUEGER, Richard y Mary Anne Casey (2000), *Focus Groups: A practical guide for applied researchers*, Londres, 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*, vol. 367, núm. enero-marzo, pp. 10-35. DOI: <http://dx.doi.org/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. 83, 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. Revista de Pedagogía*, vol. 64, 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. Revista de Pedagogía*, vol. 64, núm. 2, pp. 127-149.
- MAGNUSSON, David y Hakan Stattin (1998), *Person-Context Interaction Theories. Handbook of Child Psychology*, Nueva 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*, Berlín, 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.
- MORIN, Edgar (2000), *Los siete saberes necesarios para 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. 5, 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*, 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. 16, núm. 1, en: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-nava-rueda.html> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- 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. 7, núm. 2, pp. 171-183.
- RUEDA, Mario, Sylvia Schmelkes y Ángel Díaz-Barriga (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. 34, 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. 7, núm. 2, pp. 197-207, en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2/art15.pdf> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- SOLANO-Flores, Guillermo (2011), "Assessing the Cultural Validity of Assessment Practice. An introduction", en María del Rosario Basterra, 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. 328, núm. 5977, pp. 512-514. DOI: <http://dx.doi.org/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. 22, 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. 71, núm. 254, pp. 71-86.