

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.

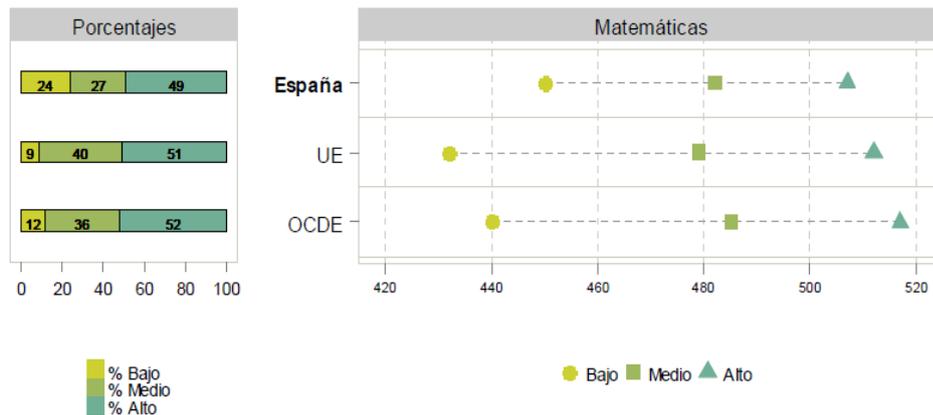


Gráfico 1. Puntuaciones medias y porcentajes en competencia matemática según el nivel de estudios de la familia

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 OECD. 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–.

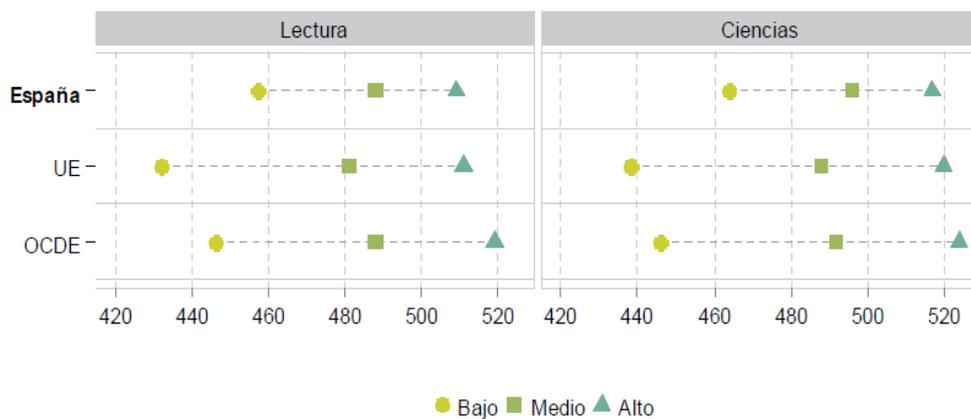


Gráfico 2. Puntuaciones medias y porcentajes en competencia lectora y en ciencias según el nivel de estudios de la familia

Fuente: OECD (2013, p. 94).

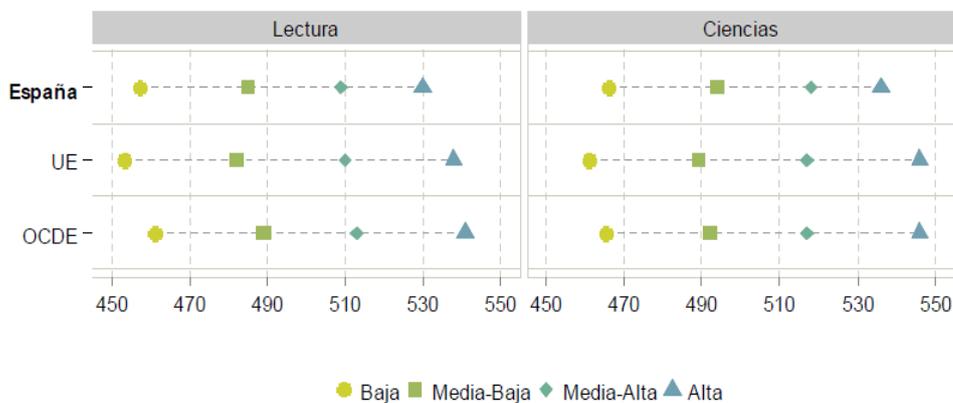


Gráfico 3. Puntuaciones medias y porcentajes en competencia lectora y en ciencias según el nivel de ocupación de la familia

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.

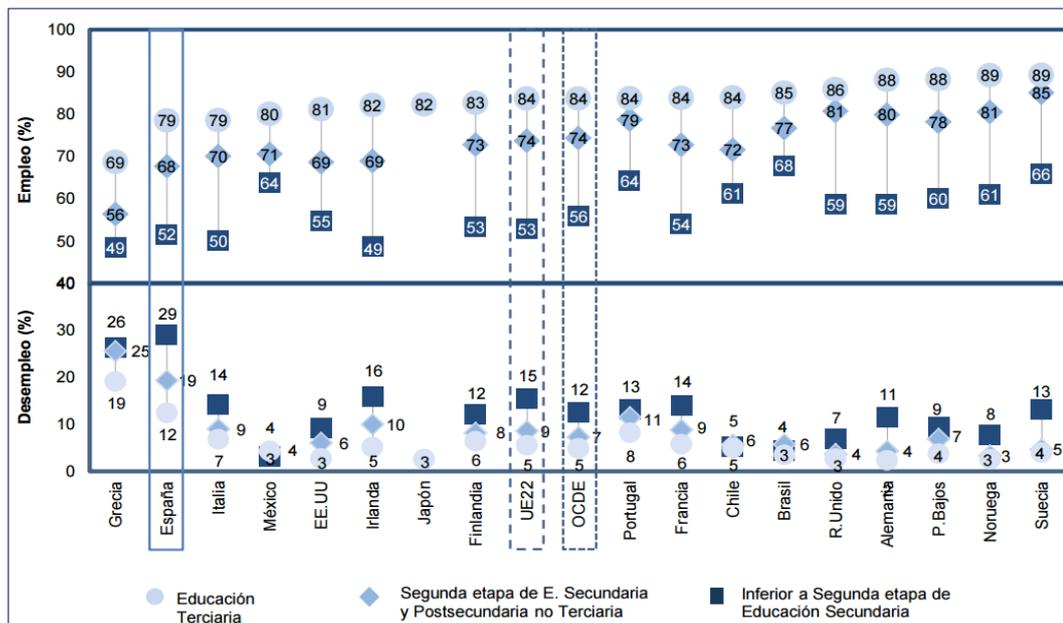


Gráfico 4. Porcentajes de empleo y desempleo según países y etapa educativa estudiada
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016, p. 32).

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-Alvarez 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.

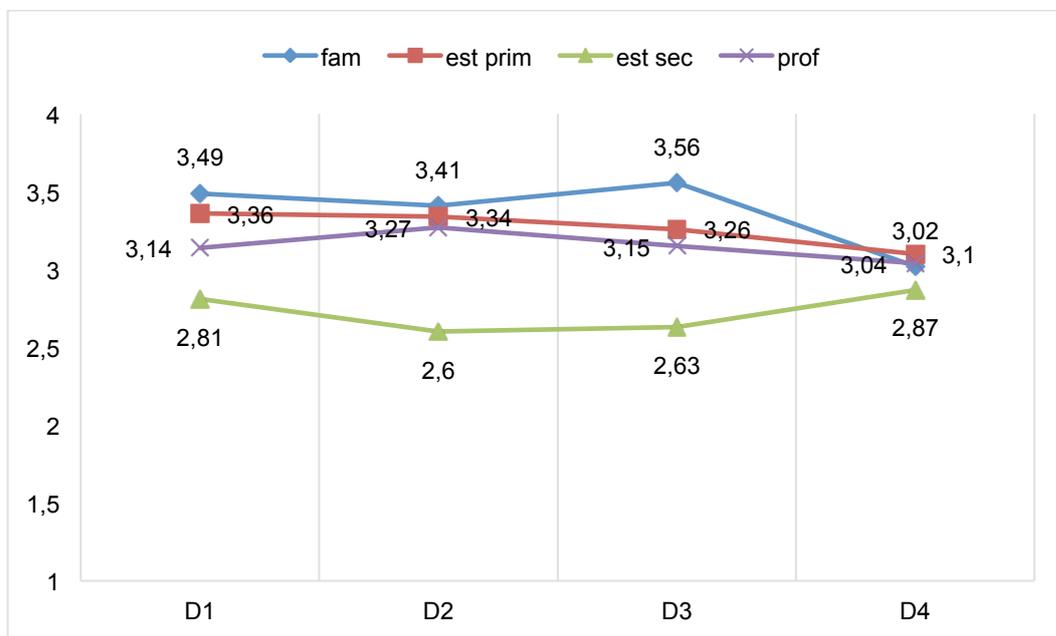


Gráfico 5. Medias por dimensión para escalas estudiantes, profesorado y familias

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.

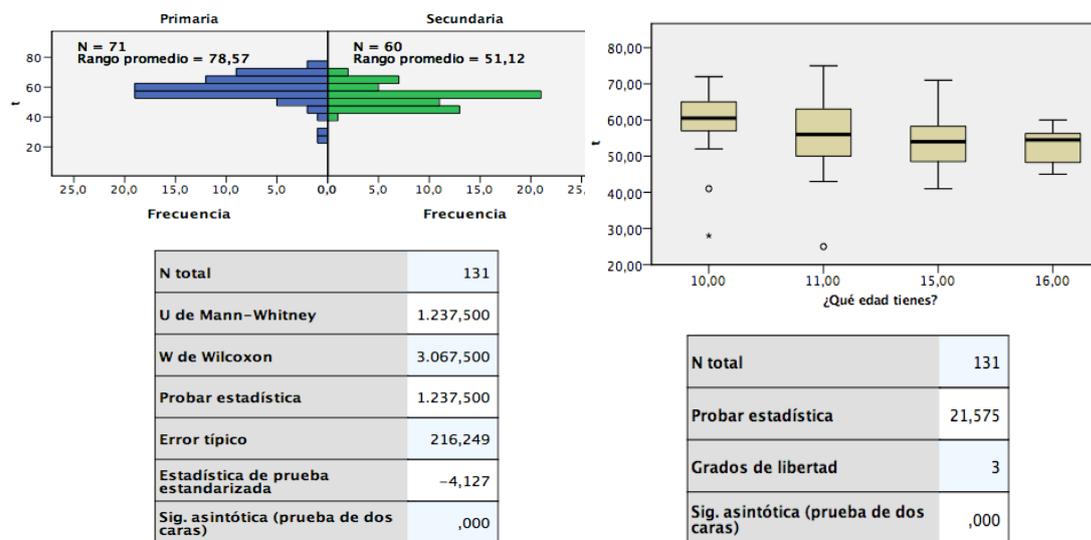


Gráfico 6. Resultados diferencias entre grupos para alumnado
Fuente: Elaboración propia.

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.

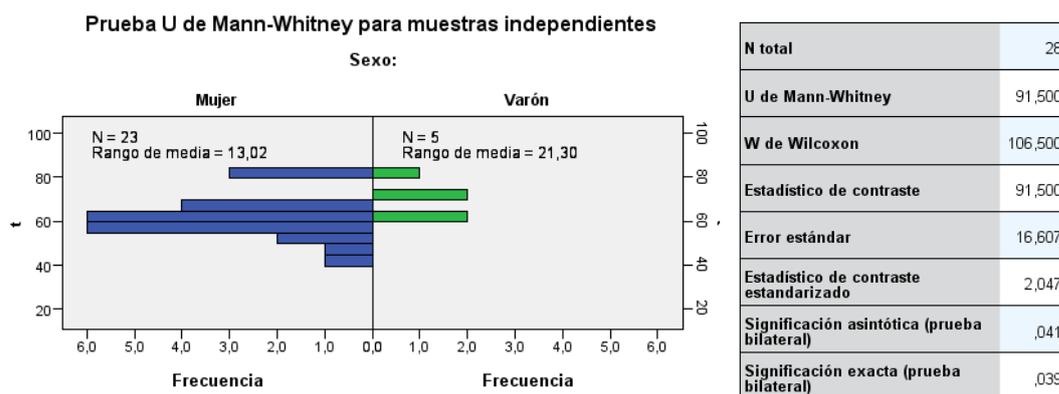


Gráfico 7. Resultados diferencias entre grupo para profesorado
Fuente: Elaboración propia.

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-.

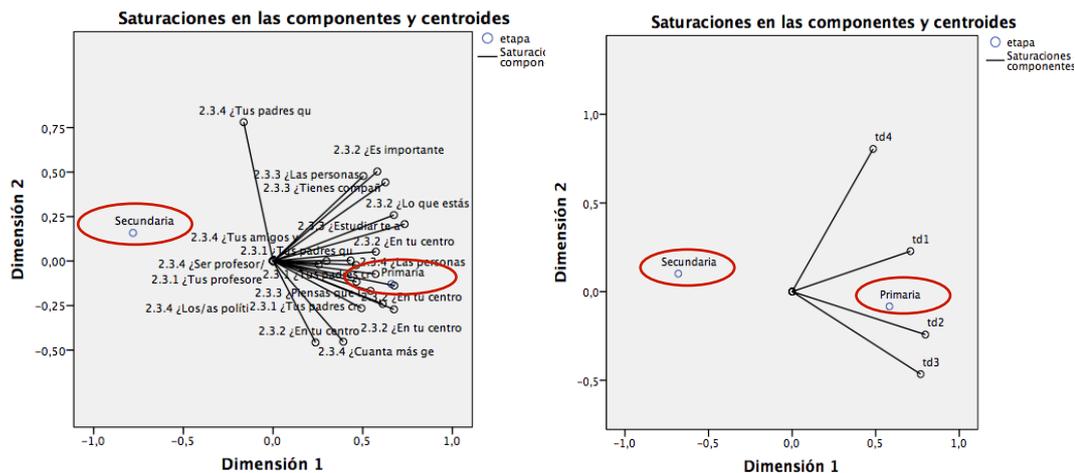


Gráfico 8. Análisis de componentes principales categóricas CATPCA estudiantes etapa

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.

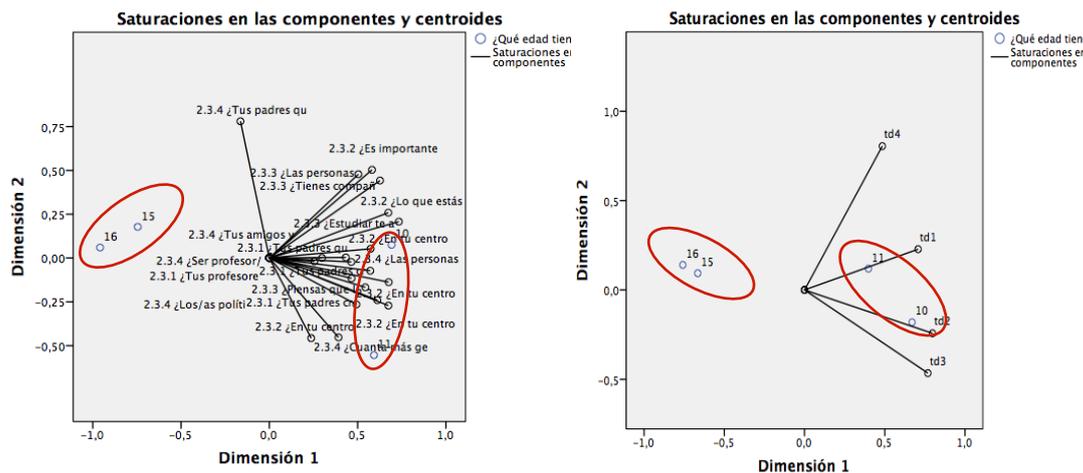


Gráfico 9. Análisis de componentes principales categóricos CATPCA estudiantes edad
Fuente: Elaboración propia.

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: MEC.
- 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