

Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares

Subjective social value education: teaching and school results

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

Universitat de València

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

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

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

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

*Contacto: jornet@uv.es

1. Introducción¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Objetivos

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

Como *objetivos implicados* tenemos:

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

3. Metodología

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

4. Resultados

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

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

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

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

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

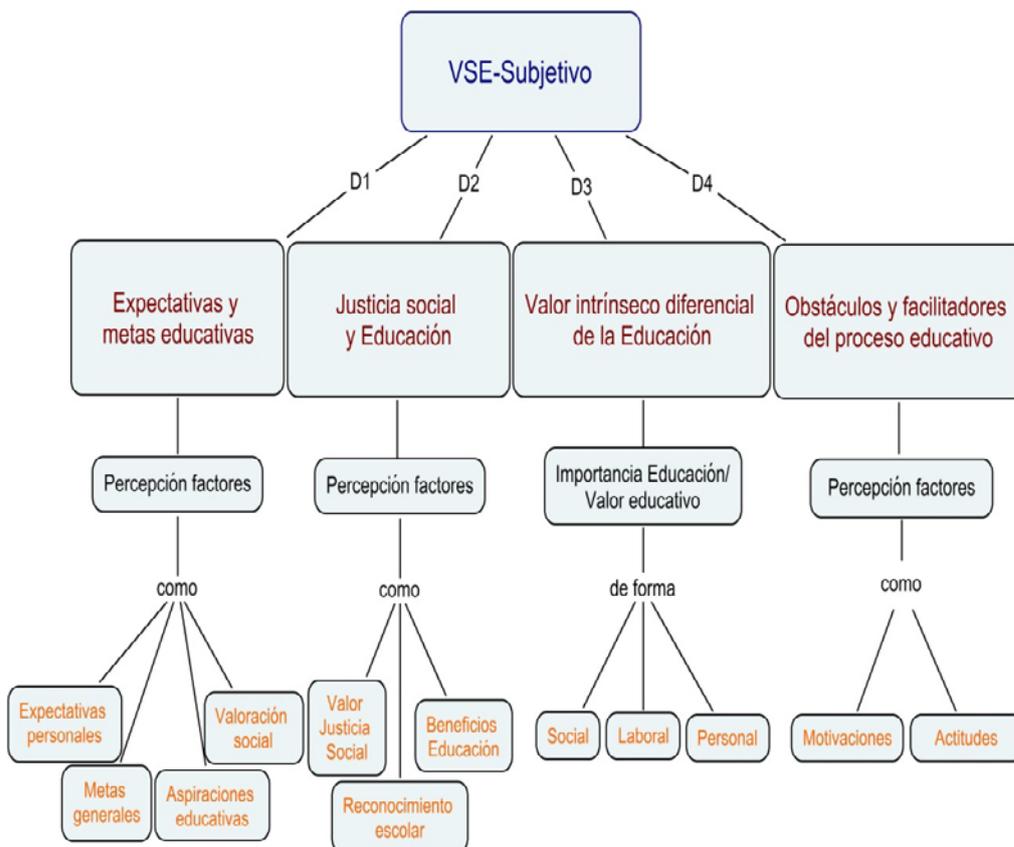


Figura 1. Dimensiones del VSE-Subjetivo y sus redes conceptuales
Fuente: Adaptado de Jornet, Perales y Sánchez-Delgado (2011:73).

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

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

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

Tabla 1. Resultados revisión internacional cuestionarios de contexto

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusiones

La revisión documental realizada permite poner de manifiesto que:

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

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

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

Referencias

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

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