



ISSN: 1989-0397

EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: ENTRE LA SUBJETIVIDAD Y LA OBJETIVIDAD. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SU EVALUACIÓN

THE SOCIAL VALUE OF EDUCATION: BETWEEN SUBJECTIVITY AND OBJECTIVITY. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FOR EVALUATION

O VALOR SOCIAL DA EDUCAÇÃO: ENTRE A SUBJETIVIDADE E A OBJETIVIDADE. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SUA AVALIAÇÃO

J.M. Jorret, M.J. Perales y P. Sánchez-Delgado

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>

Fecha de recepción: 07 de marzo de 2011

Fecha de dictaminación: 28 de marzo de 2011

Fecha de aceptación: 05 de abril de 2011

El valor social de la Educación (VSE, en lo sucesivo), aunque ha sido mencionado con frecuencia como concepto, en relación a la educación no ha sido formulado como constructo teórico para identificar indicadores útiles para la evaluación.

El VSE, como constructo teórico, presenta diversas facetas a considerar. Puede ser analizado, en un primer momento, desde una perspectiva objetiva –u objetivable- si lo estudiamos desde una posición que vincule las consecuencias de la formación con la inserción y promoción social, económica y laboral; pero también está claro que la percepción que la ciudadanía de cualquier sociedad se construye acerca del valor social que puede tener la educación para estos mismos propósitos, condiciona indudablemente a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en especial al alumnado y a sus familias.

La segunda perspectiva entendemos que se sitúa en la base de la motivación y el compromiso que se establecen respecto a la propia educación y a la educación de los hijos/as, lo cual, a nivel social, redonda a su vez en una característica o idiosincrasia propia de grupos o colectivos, de regiones y/o países.

En la mayor parte de estudios evaluativos, nacionales e internacionales, se incluyen informaciones que pueden considerarse relacionadas con esta perspectiva (el valor social subjetivo de la educación; por ejemplo, las referencias que se realizan el alumnado y sus familias respecto a las expectativas y aspiraciones educativas), pero no abordan el problema como un constructo integral que permita dirigir los análisis acerca de su valor explicativo respecto a los resultados educativos.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el VSE, tal como lo consideramos, muy posiblemente condiciona las políticas sociales respecto a la educación, así como el comportamiento individual y grupal ante el hecho educativo

En este trabajo, presentamos algunas consideraciones teórico-metodológicas que faciliten reconocer la definición de un constructo teórico referido al VSE, y que, en consecuencia, proporcione la identificación de indicadores, así como el diseño y desarrollo de instrumentos para su evaluación en el marco de la evaluación educativa en general, y de la de sistemas educativos en particular.

La organización de esta presentación se sustenta en: a) aproximación a una definición del constructo VSE, b) el VSE-Objetivo, c) el VSE-Subjetivo, y d) una propuesta de indicadores, fuentes de recogida de información y tipología de instrumentos útiles para la evaluación del VSE.

1. APROXIMACIÓN A UNA DEFINICIÓN DEL VSE

¿Qué entendemos por VSE?

Nos referimos 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.

La educación tiene un valor social evidente (Delors, 1996; Glewwe y Kremer, 2006), visible a través de diferentes indicadores. La formación académica y profesional da ventajas a las personas que se manifiestan a lo largo de toda la vida. En países desarrollados, se manifiesta en indicadores socio-laborales y de prevención de la exclusión social. Así, se observa que las personas con mejores niveles de estudios tienen mejores niveles salariales y mayor integración laboral que aquéllas que no los tienen (OCDE, 2010). En países en vías de desarrollo, se pueden estudiar también diversos indicadores. El mero

análisis de la cobertura educativa revela a la educación como el mejor instrumento para combatir la pobreza, la violencia –general y de género- y promover la paz, así como para coadyuvar en el acceso a sociedades en las que los derechos humanos no sean sólo una idea, sino una realidad (Carden, 2009). A esta perspectiva nos vamos a referir como el VSE-Objetivo u objetivable, que consideramos la dimensión básica del constructo y que, en definitiva, se considera –aunque sea parcialmente- en diversas aproximaciones evaluativas.

No obstante, hay otra perspectiva, igualmente importante, y que se refiere a la percepción (subjetiva) de las personas, las familias, los grupos y la sociedad en su conjunto respecto a esta utilidad. Esta segunda perspectiva constituye lo que llamamos VSE-Subjetivo, que identificamos como segunda dimensión del constructo. Como veremos más adelante, a su vez, tiene matices y sub-dimensiones de mayor complejidad, cuya medición puede ayudarnos a entender por qué las personas se comportan como lo hacen ante la educación como actividad.

En este artículo pretendemos definir también estas dimensiones del constructo, el VSE-Objetivo y el VSE-Subjetivo, e identificar algunos de los indicadores que pueden permitirnos su evaluación.

2. EL VSE: UNA PERSPECTIVA OBJETIVA

Si retomamos de nuevo la definición del constructo, entendemos por VSE-Objetivo la utilidad real 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 tenga para ellas 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.

Para evaluar el VSE-objetivo podemos partir de los indicadores que informan de la cobertura educativa de un país, así como de la situación socio-económica y laboral de los subgrupos sociales (formados/no formados) a lo largo de la vida (desagregados en cohortes de edad y sexo). Es decir, informaciones de indicadores de inclusión, empleo,... pueden orientar un acercamiento macro-analítico que permita componerse una imagen acerca de los beneficios diferenciales que puede tener la educación en las personas.

Desde esta perspectiva, aunque es obvio que en cada país los beneficios serán diferentes, se podría afirmar que sí que existe –aunque no sea determinante- una tendencia clara que afirma el valor diferencial de la educación para el bienestar de las personas a lo largo de la vida.

El VSE-Objetivo deberá sustentarse en informaciones que manifiesten el valor diferencial que tiene en una determinada sociedad el hecho educativo. De esta forma, deberán ser informaciones relativas a:

- La valoración de la sociedad al respecto de la educación. Esta importancia se refleja en los esfuerzos que realiza para apoyar el sistema educativo y las acciones de formación continua y formación a lo largo de la vida (desde la alfabetización a la formación profesional ocupacional y continua).
- Los beneficios sociales de la educación. ¿La educación tiene consecuencias para el bienestar personal a lo largo de la vida? Esta perspectiva de análisis se apoya en indicadores –tanto de empleo como de desigualdad- que nos sirven para analizar las consecuencias que tiene en la vida de las personas el hecho de haber sido educados.

- El impacto social que tiene la educación en términos de su capacidad para el logro del bienestar, el progreso y la innovación. Desde esta posición, podemos identificar
- indicadores que nos informen acerca de los beneficios sociales y económicos que aporta a la sociedad disponer de población con mejores niveles educativos.

Este tipo de informaciones, aunque sea parcialmente, se recogen en Mapas de Indicadores que ya son habituales en muchos estudios evaluativos, tanto nacionales como internacionales.

Por indicador, nos referimos, siguiendo a Jorner, Suárez y Belloch (1998), a un dato o resultado que es susceptible de una interpretación inequívoca o normalizada y que informa del funcionamiento de algún fenómeno. Sean los indicadores simples datos (tasas, ratios...) o complejos (resultado de la combinación de diversos indicadores simples), su relación con el fenómeno del que pretenden informar se debe establecer de forma particular, o de manera combinada, para su interpretación en consonancia con otros indicadores.

El VSE, el valor y la importancia que una sociedad concede a la educación, puede explicar, conjuntamente con otras variables e indicadores, los esfuerzos gubernamentales en educación y los resultados que ese sistema educativo aporta, tanto en términos de rendimiento, como en términos más generales como la inserción social y el desarrollo personal. Una sociedad que concede una elevada importancia a la educación, que invierte en ella, que transmite a sus ciudadanos la importancia de la educación, previsiblemente tendrá mejores resultados. En definitiva, el VSE también constituye un reflejo en sí mismo acerca del rol que políticamente se da a la educación, como un elemento de promoción de la justicia social.

Disponer una información objetiva respecto al grado en que una sociedad apuesta por la educación e invierte esfuerzos en ella, permite acercarse a la evaluación de la importancia que políticamente se ha dado a la educación en una sociedad determinada.

La lectura de estas informaciones, así consideradas, puede tener consecuencias concretas en las políticas sociales y educativas.

Por ello, es muy importante abordar el diseño de un Mapa de indicadores que nos permita responder a esta cuestión de la manera más integral que sea posible: "¿cuál es el VSE-Objetivo para una determinada sociedad?". Ciertamente, con los planteamientos de Mapas de Indicadores que se realizan desde diversas instituciones se podría en gran medida, aunque no completamente- dar satisfacción a esta pregunta.

Como ilustración, realizamos un breve comentario acerca de la lectura que puede realizarse a partir del informe anual de la OCDE *Education at a Glance*.

En los países en vías de desarrollo, el indicador de alfabetización o cobertura de la educación aporta en sí mismo una información diferencial importante. En los países desarrollados, en los que la cobertura se ha extendido a toda la población, los elementos a considerar se centran más en otros aspectos relativos al alcance y consecuencias de la educación.

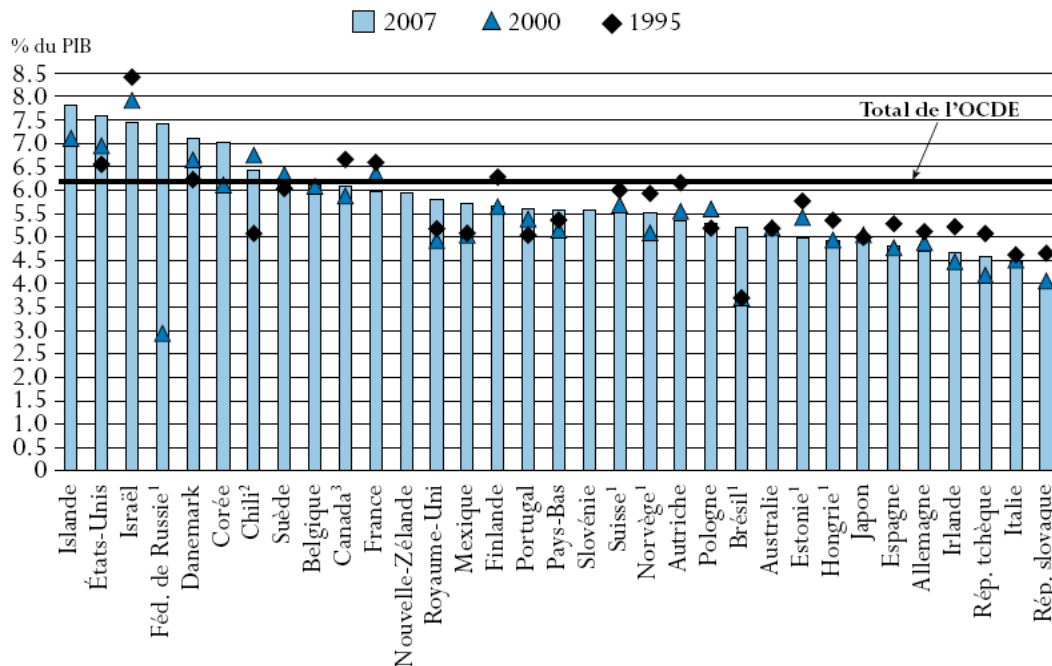
Si releemos el informe anual de la OCDE sobre la educación, podemos comprobar que, de una manera muy evidente, la OCDE selecciona y presenta diversos indicadores que ofrecen información en esta línea (OCDE, 2010), con argumentaciones en el texto del Informe que reflejan esta importancia social objetiva de la educación. De este modo, si formulamos la pregunta "¿qué valor le da esta sociedad a la

educación?," como primer elemento de análisis, podemos encontrar en el Informe de la OCDE líneas de respuesta, diversas y complementarias, en forma de indicadores.

En primer lugar, el valor que una sociedad otorga a la educación se refleja de una forma muy clara en sus prioridades presupuestarias, en el capital que dedica a la educación en sus presupuestos, tanto en términos absolutos como en términos relativos, y en esta perspectiva pueden ser interpretados varios de los indicadores del informe.

Un primer indicador que nos informa de ello es el porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) dedicado por los países a la financiación de la educación (indicador B2). Los países de la OCDE consagran el 6,2 % de su PIB a la financiación de la educación, como media (OCDE, 2010, p.218) –ver gráfico 1-. Analizado este indicador para un periodo en el que ha habido una generalizada bonanza económica, el porcentaje de PIB destinado a la educación no se ha incrementado entre los años 1995 y 2007 no se ha traducido (en más de la mitad de los países miembros o socios de la OCDE) en un incremento paralelo del gasto en educación, aunque evidentemente, como se verá más adelante, sí ha habido un incremento sustancial de las cantidades netas invertidas.

GRÁFICO1. GASTO EN EDUCACIÓN, EN PORCENTAJE DEL PIB, INCLUYENDO TODOS LOS NIVELES DE ENSEÑANZA



Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 218. Paris:OCDE.

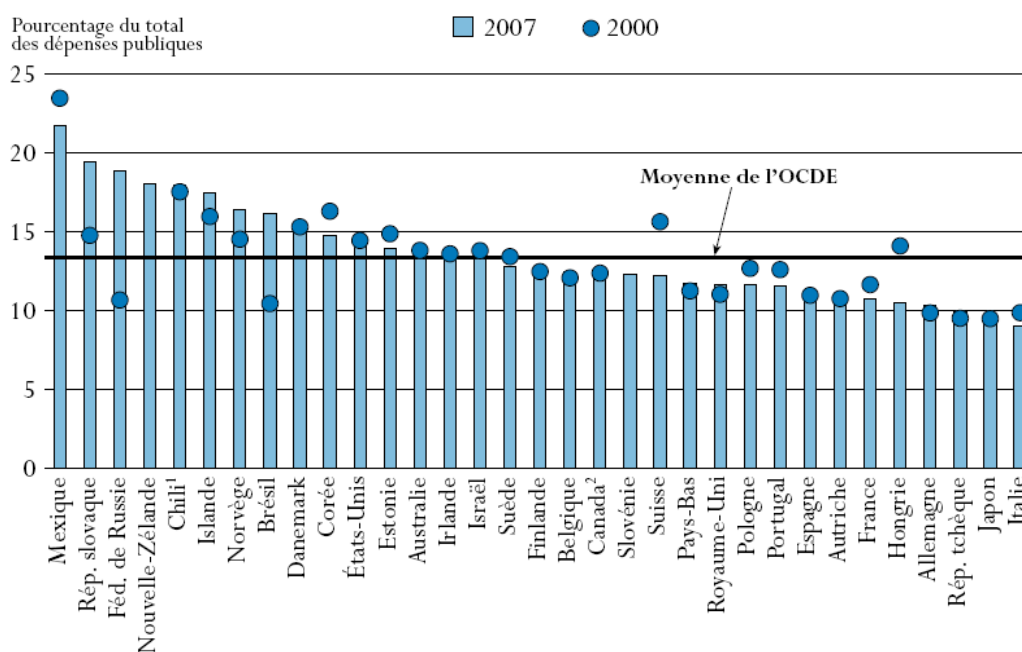
Una primera lectura del gráfico permite afirmar que la apuesta por la educación es más enérgica en países como Islandia, EEUU, Israel o Rusia, dado que dedican un mayor porcentaje de su PIB a educación, que en países como la República Checa, la Eslovaca o Italia.

No obstante, este dato porcentual y relativo (vinculado al propio dato del PIB) debe ser contextualizado con otros datos económicos (como el global de gastos públicos, o la evolución de la economía, que va a condicionar el propio PIB) y demográficos (datos absolutos de población escolarizada).

Los estados tienen diferentes responsabilidades públicas, que concentran sus energías en términos de presupuesto invertido. Una forma de analizar hasta qué punto la sociedad da valor a la educación es analizar qué porcentaje del total de gasto público es dedicado a la educación. Eso es lo que mide el indicador B4.1 del informe de la OCDE (OCDE, 2010, p. 250) –ver gráfico 2-. El dato global indica que los países de la OCDE dedican un 13,3 % del total de su gasto público a la financiación de la educación. Sin embargo, este porcentaje varía sensiblemente entre países, de forma que en Italia, Japón o la República Checa el gasto en educación supone menos del 10 % del gasto público, mientras que en México llega al 22 %. De forma complementaria, el análisis de la evolución de este dato en el tiempo puede reflejar cambios de prioridades presupuestarias. Esto es evidente, por ejemplo, en Rusia y Brasil, donde el incremento de gasto público en educación respecto al total ha sido muy relevante, y en términos opuestos en Hungría y Suiza, donde se ha producido una caída relativa muy significativa.

leyendo conjuntamente ambos indicadores, tenemos una primera información respecto a la apuesta por la educación en las sociedades, a través del gasto público que realizan en ella, leído en términos de porcentaje de riqueza (del PIB) o en porcentaje de gasto.

GRÁFICO 2. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, DEL PORCENTAJE TOTAL DE GASTOS PÚBLICOS



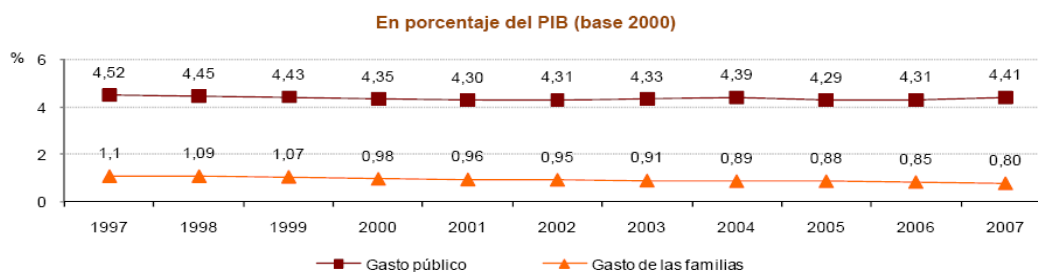
Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 250. Paris: OCDE.

Complementariamente, el valor social de la educación en una sociedad se refleja en términos objetivables en el presupuesto neto destinado a educación. Efectivamente, el dato del gasto en educación expresado en porcentaje del PIB debe ser contextualizado en la evolución del propio PIB, y por tanto analizado desde el indicador que refleja el gasto total en educación (indicador B.4). Más allá de las consideraciones técnicas de la medición de este indicador, la información recogida refleja que el incremento del PIB en el conjunto de los países de la OCDE en la década de los 2000 ha supuesto un aumento significativo paralelo del gasto neto en educación. Este dato se refleja de una forma más clara en los Informes Nacionales, puesto que muestran con mayor detalle el gasto neto y su evolución. Así, en el Informe del Ministerio de Educación español de 2010, se refleja que el gasto neto en educación en España ha pasado

de 29,4 a 46,5 millones de euros (Ministerio de Educación, 2010, p. 42) –ver gráfico 3-, sin que eso se haya debido a un incremento del PIB.

Por otro lado, este gasto en educación, tanto en términos relativos (porcentaje del PIB o porcentaje del total de gasto público) como absolutos (gasto total en educación) se concreta en un gasto real por sujeto, por persona escolarizada (indicador B.1.). Y, paralelamente, se vincula con datos demográficos, de forma que el esfuerzo social por la educación (en términos de gasto) se concretará de forma diferente en función de la población escolarizada total.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL GASTO EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA



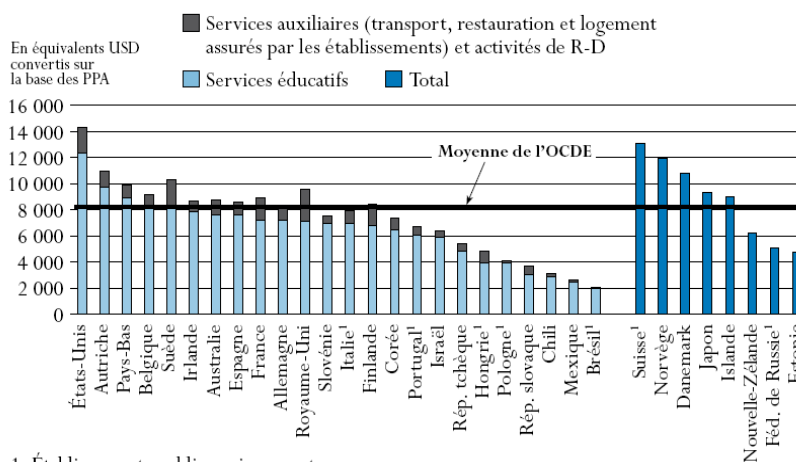
En miles de millones de euros

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Gasto público	22,8	24,0	25,7	27,4	29,2	31,4	33,9	37,0	39,0	42,4	46,5
Gasto de las familias	5,5	5,9	6,2	6,2	6,5	6,9	7,2	7,5	8,0	8,4	8,6

Fuente: Ministerio de Educación. (2010). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010. p.42. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación. Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es

Esto es muy evidente en el caso de España: dado que los años estudiados son los de la mayor caída en población escolarizada, debido al descenso de la natalidad, y a que aún no había llegado la mayor proporción de inmigración, una inversión en educación inferior a la media de la OCDE (tanto en términos de PIB como dentro del total de gasto público) se ha traducido en que el gasto medio por alumno no era en estos años muy diferente de la media de la OCDE (España, 8.618 dólares por estudiante y año; la media de la OCDE 8.216 dólares); (OCDE, 2010, p. 196) –ver gráfico 4-.

GRÁFICO 4. GASTO ANUAL DE LOS CENTROS ESCOLARES POR ESTUDIANTE, DESDE PRIMARIA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

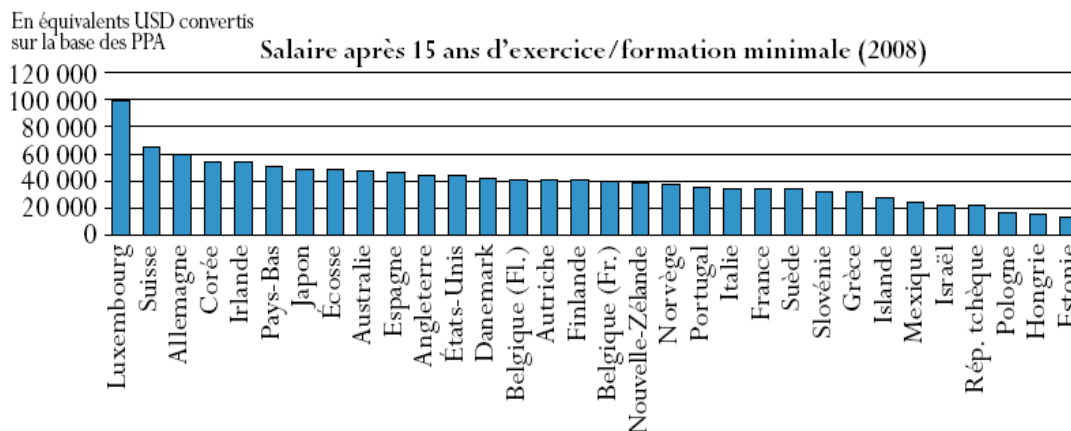


1. Établissements publics uniquement.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 196. Paris: OCDE.

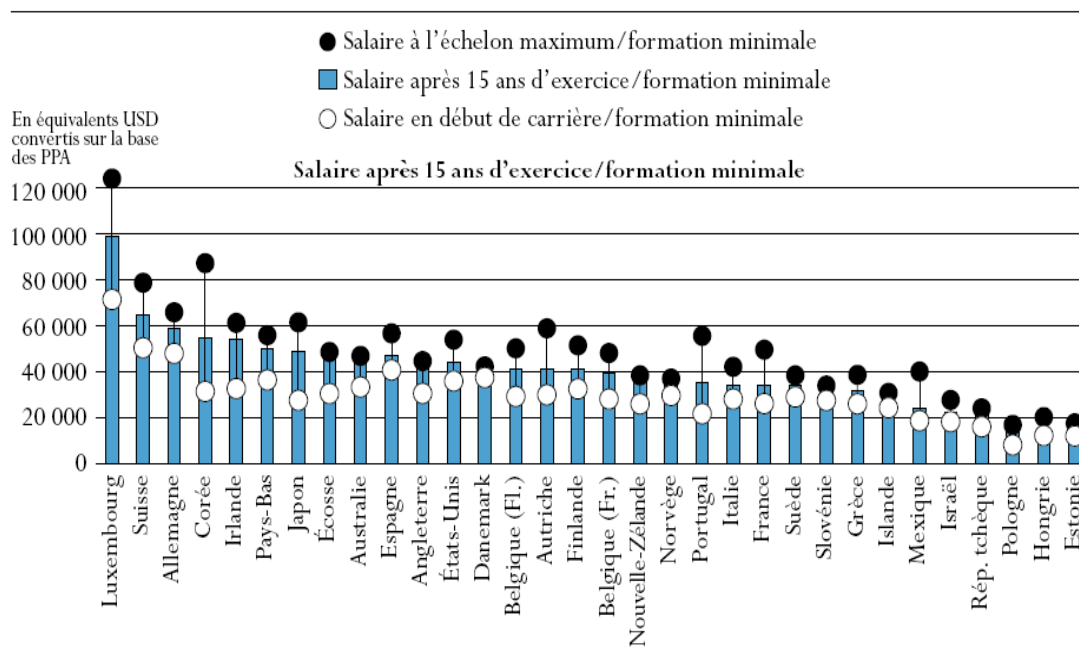
Otro indicador claro del valor social de la educación es el nivel salarial que la sociedad decide pagar a sus maestros y maestras. Este dato se recoge en el Informe de la OCDE en el (indicador D.3), con informaciones complementarias como la evolución del salario según la antigüedad y su expresión en términos relativos (en comparación con el PIB por habitante).

GRÁFICO 5. SALARIO DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA, CON 15 AÑOS DE ANTIGÜEDAD. INDICADOR D.3.



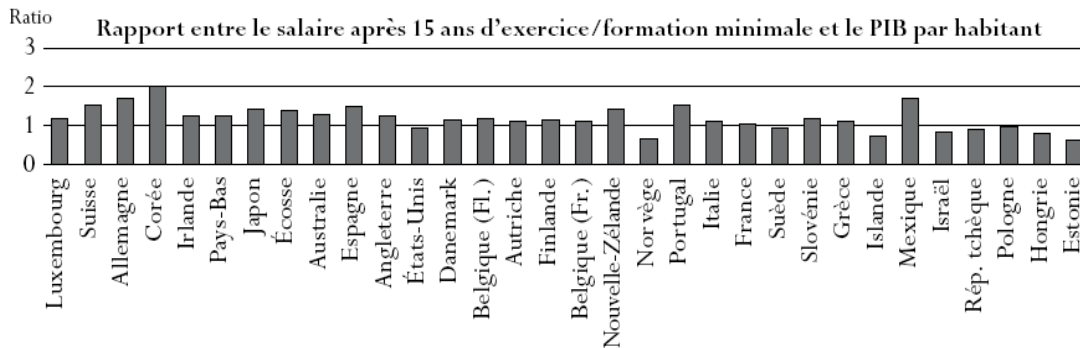
Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 414. Paris: OCDE.

GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DEL SALARIO DE LOS DOCENTES, EN FUNCIÓN DE SU ANTIGÜEDAD



Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 417. Paris: OCDE.

GRÁFICO 7. RELACIÓN ENTRE EL SALARIO DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS (CON LA MÍNIMA FORMACIÓN EXIGIDA, Y 15 AÑOS DE ANTIGÜEDAD) Y EL PIB POR HABITANTE



Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*, p. 417. Paris:OCDE.

La medición del VSE-Objetivo requiere de indicadores combinados, que permitan comparar entre países o regiones (o en casos como el de España, entre Comunidades Autónomas), observar la evolución temporal de cada uno de ellos, y que pongan los datos en relación con otros indicadores de inversión, gasto, empleo, y resultados, de los mismos países. Así, por ejemplo, el salario pagado a los maestros y maestras en Luxemburgo destaca como muy superior comparativamente al de otros países, pero está casi al nivel del PIB medio por habitante en ese país. Destaca, sin embargo, la apuesta por la educación realizada en Corea, donde el salario es la mitad que el de Luxemburgo en términos absolutos, pero supone dos veces el PIB/habitante del país, y además permite un amplio recorrido salarial en función de antigüedad. Maestros y maestras son profesionales comparativamente bien pagados en un país como Corea, que además cuida su desarrollo profesional (al menos, en términos salariales) para motivar su fidelidad a su profesión. Todos estos datos expresan, en términos objetivables, el valor social otorgado a la educación.

Sería también interesante conocer el salario inicial de maestros y maestras, y otros factores de desarrollo profesional que pueden ser significativos. El primero es indicador del reconocimiento que, incluso como un profesional novel, le otorga la sociedad a un maestro; el segundo, es indicador de la capacidad de una sociedad para mantener la motivación y el estímulo de los profesionales de la educación, más allá de la antigüedad.

En las sociedades democráticas, las discusiones consideradas importantes por la sociedad requieren la participación de lo que se ha dado en llamar "agentes sociales". Por ejemplo, así lo plantea la discusión de los convenios colectivos, de los prepuestos, o de las reformas laborales.

En el caso de la educación, podemos paralelamente observar si se han establecido mecanismos para que en las tomas de decisiones participen agentes sociales relevantes. La participación de las familias en las escuelas, por tanto, es un indicador de un doble reconocimiento: la sociedad reconoce que las familias tienen algo que decir, y la sociedad otorga valor social a la educación como cuestión que merece una representación regulada de un agente social como la familia.

En el informe de la OCDE (2010, p.464) también encontramos algún indicador al respecto. El indicador D.6. recoge información sobre los mecanismos puestos a disposición de padres y madres para influir en el sistema educativo:

- Participación en la gobernanza de los establecimientos educativos públicos, integrándose en equipos como los consejos de administración (en un 70 % de los países).
- Existencia de asociaciones de padres y madres con un rol en estos consejos de decisión (90 % de los países), analizando incluso estos roles:
 - Rol formal: el gobierno debe consultar a las asociaciones para fijar las grandes orientaciones de la educación pública.
 - Rol informal: aconsejar al gobierno.
 - Informar a los padres y madres sobre las cuestiones relevantes para la educación
- Existencia de procedimientos previstos para que los padres y madres puedan presentar sus quejas y sugerencias (90 % de los países).
- Existencia de un organismo mediador para resolver los conflictos y quejas que se puedan presentar (60 % de los países).

La sociedad otorga VSE cuando la financia y éste ha sido el primer nivel de análisis. Podemos identificar un segundo nivel de análisis del valor social objetivo de la educación: el valor que la educación tiene en términos de consecuencias positivas para las personas. Esta línea de análisis ya no es de inferencia (en el primer nivel deducimos el valor que una sociedad otorga a la educación, en función de cómo la financia) sino que es directo: son datos directos sobre consecuencias positivas de la educación para las personas como individuos y para la sociedad como conjunto. Estas consecuencias positivas pueden ser organizadas en dos dimensiones:

- Las consecuencias positivas que la educación tiene para las personas, en términos de facilitación de la promoción personal, social y laboral.
- Las consecuencias positivas que la educación tiene para las personas, en términos de calidad de vida.

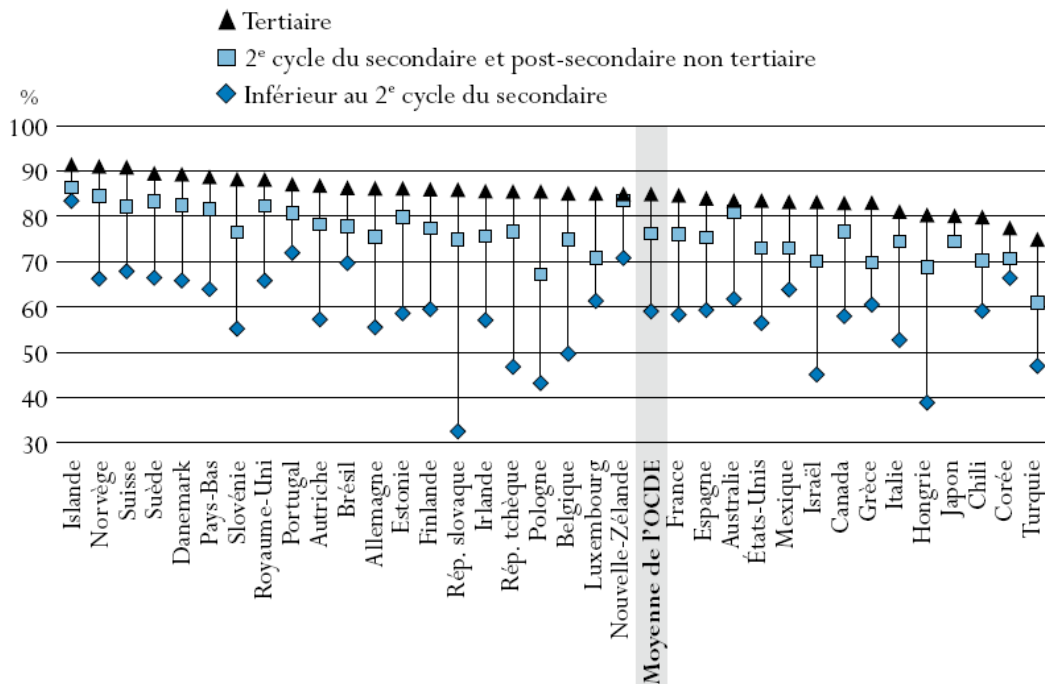
Una de las líneas claras de investigación respecto al impacto positivo de la educación es su capacidad para facilitar la inserción laboral. En los informes de las agencias nacionales de evaluación suelen incluirse indicadores de este tipo (Ministerio de Educación, 2010), y también el informe de la OCDE los recoge.

Un primer indicador analiza la influencia de la formación en la tasa de empleo y de desempleo (Indicador A.6.).

Los datos confirman algo que la sociedad conoce y por lo que le otorga valor a la educación: una buena formación es una garantía para los sujetos en el momento de la inserción laboral, puesto que facilita la búsqueda de empleo y protege contra el desempleo.

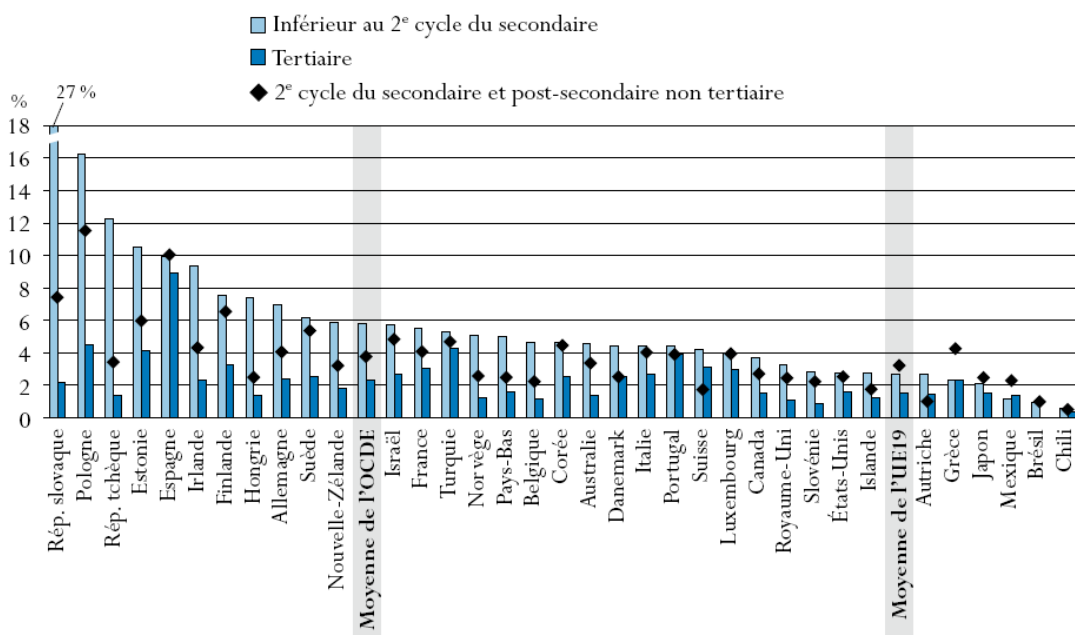
Esta influencia positiva depende también del modelo económico del país y de los ciclos de la economía. Así, es evidente que en países como los nórdicos, donde el modelo económico se centra en el I+D este efecto protector de la educación es más evidente, mientras que en países donde la construcción o el turismo han sido sectores fundamentales, el efecto es menos claro (dado que la generación de puestos de trabajo no cualificados es mayor que en los países nórdicos, por ejemplo).

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE ACTIVOS OCUPADOS (ENTRE 24 Y 64 AÑOS) SEGÚN EL NIVEL DE FORMACIÓN



Fuente: OCDE. (2010). Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE. p.104. París: OCDE.

GRÁFICO 9. DESVIACIÓN EN LOS NIVELES DE DESEMPLEO MÁXIMOS Y MÍNIMOS EN FUNCIÓN DE LOS NIVELES DE FORMACIÓN (SUJETOS ENTRE 25 Y 64 AÑOS)



Fuente: OCDE (2010). Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE. París: OCDE.

La crisis económica, por su parte, ha destacado más si cabe este valor preventivo de la educación respecto al desempleo, dado que los niveles de paro se han incrementado más en los colectivos con menor nivel educativo (Hijman, 2009; cfr. OCDE, 2010). Un hecho es que los datos de matriculación en secundaria post-obligatoria y en Educación Superior se han incrementado sensiblemente desde el inicio de la crisis.

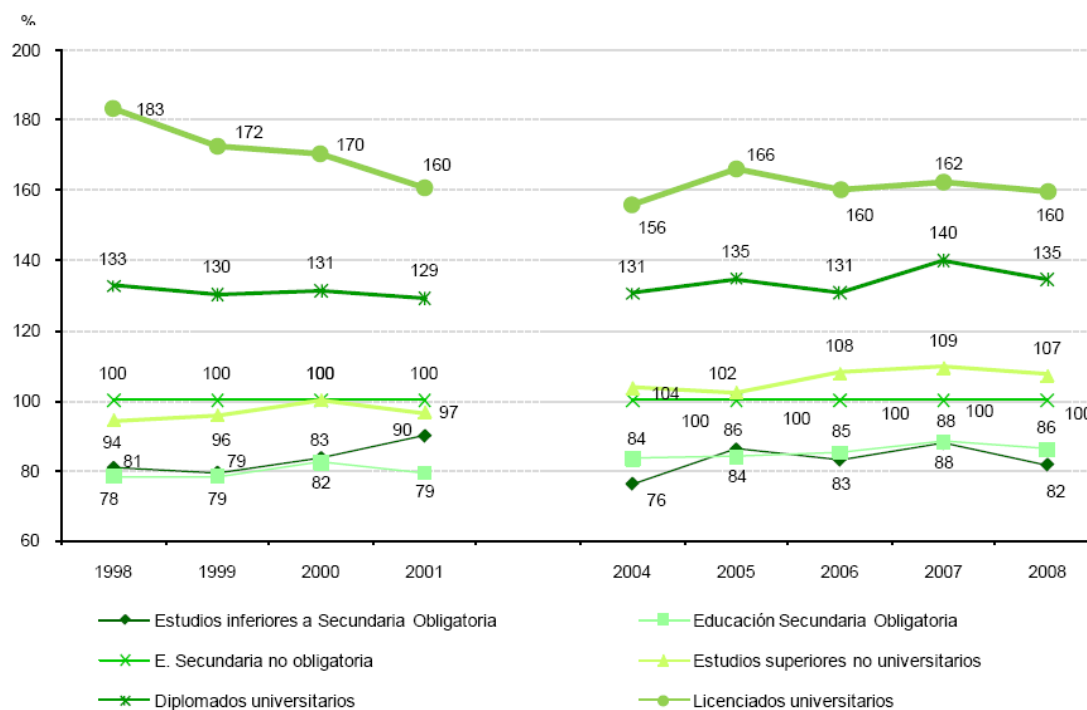
El análisis de esta vinculación entre educación y empleo se completa con dos perspectivas más: la incorporación al mundo laboral y el desarrollo profesional (entendido como desarrollo salarial). Estos dos datos (indicadores C.3. y A.7. del Informe de la OCDE) se suman a los que confirman el VSE-Objetivo.

Otros indicadores, como la capacidad de la formación para prevenir la movilidad laboral externa no deseada, suman nuevas evidencias del VSE-Objetivo (Dupray, 2005).

Siguiendo la línea de análisis que profundiza en el valor que la educación tiene en términos de consecuencias positivas para las personas, el Proyecto INES (Indicadores para la enseñanza), desarrollado por la OCDE en colaboración con el CERI (Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza), da un paso más, y recoge información sobre otro tipo de impactos positivos de la educación, analizando la vinculación entre los niveles educativos y variables como la salud, el interés por la política o la confianza interpersonal (indicador A.9.).

Es muy interesante que el término utilizado para definir el indicador sea el de "*retombées sociales de l'éducation*", consecuencias, beneficios o impactos sociales de la educación. Esta manera de identificarlo lo vincula directamente con el término de VSE-Objetivo.

GRÁFICO 10. EVOLUCIÓN DE LOS INGRESOS LABORALES MEDIOS POR NIVEL DE ESTUDIOS (ÍNDICE DE INGRESOS CON NIVEL DE ESTUDIOS SECUNDARIOS POSTOBLIGATORIOS = 100)



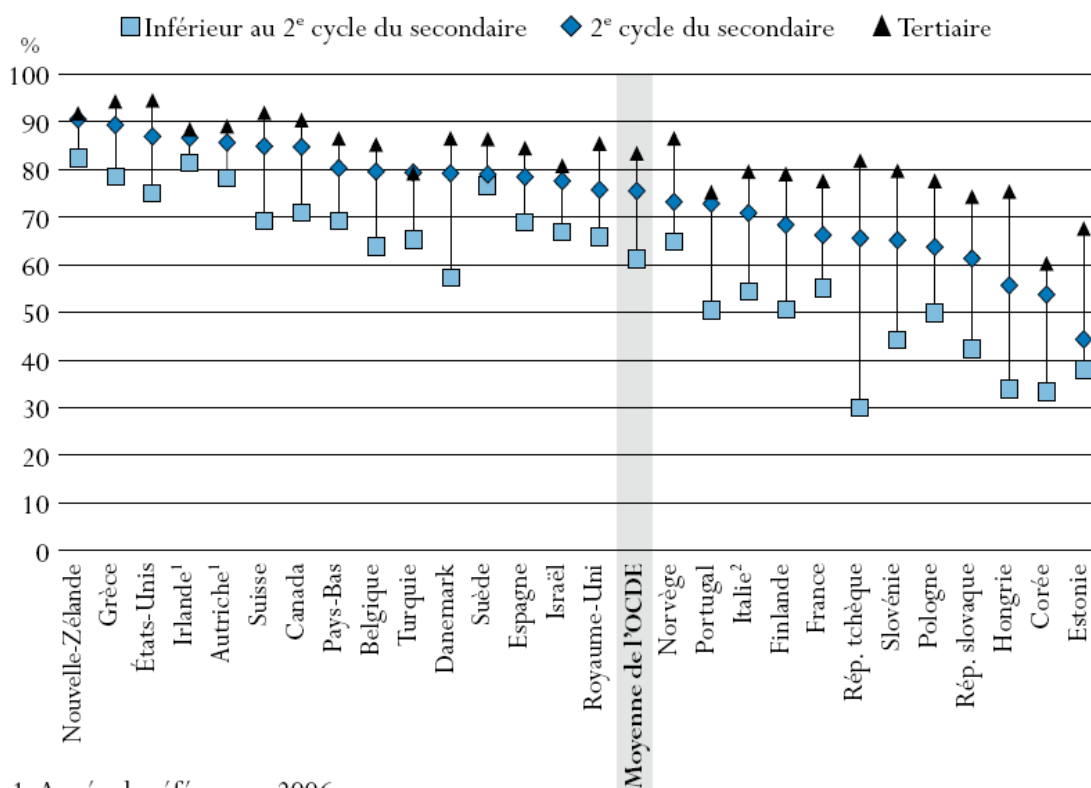
Fuente: Ministerio de Educación. (2010). Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010. p.105 Madrid: Instituto de Evaluación-Ministerio de Educación.

La conclusión es muy clara: 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, se evidencia que el VSE va más allá de la dimensión laboral y económica tradicionalmente analizada, y se refleja en otros indicadores más personales y vinculados con la calidad de vida, siendo su efecto positivo igualmente evidente.

Según el propio informe de la OCDE (2010):

...“existe una correlación positiva entre el nivel de formación y la percepción del estado de salud, el interés por la política y la confianza interpersonal. En otras palabras, los adultos cuyo nivel de formación es más elevado son generalmente más susceptibles de considerar que tienen al menos buena salud, de interesarse bastante cercanos a la política y de tener la sensación de poder confiar en la mayoría de la gente (...). En los datos totales, la correlación entre el nivel de formación y estos beneficios sociales se mantiene al controlar las variables de edad y sexo (...). La correlación entre el nivel de formación y los beneficios sociales tiende a disminuir cuando se controla el nivel de ingreso de los hogares, lo cual induce a pensar que los ingresos se incluyen entre las variables implicadas en esta relación. Sin embargo, en la mayor parte de los países esta correlación sigue siendo intensa tras controlar la influencia de la variable “ingresos”. Dicho de otra forma, lo que las personas pueden adquirir a través del aprendizaje y la formación (junto con sus competencias y aptitudes socioemocionales y cognitivas) puede claramente contribuir a mejorar los beneficios sociales, independientemente del impacto de la educación sobre los ingresos”. (p.161)

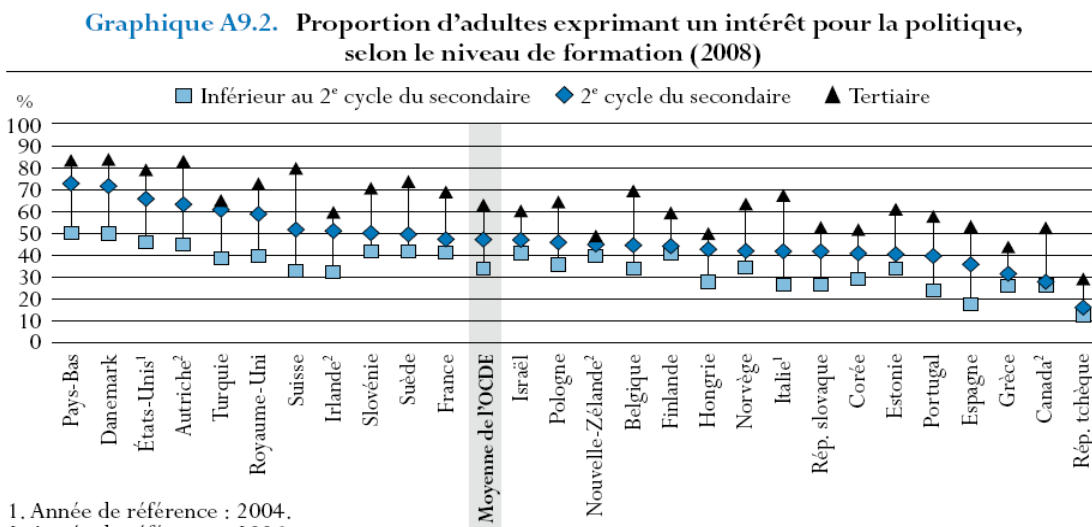
GRÁFICO 11. PROPORCIÓN DE ADULTOS QUE DICEN TENER BUENA SALUD, EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE FORMACIÓN



1. Année de référence : 2006.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 160. Paris: OCDE.

GRÁFICO 12. PROPORCIÓN DE ADULTOS QUE MANIFIESTAN INTERÉS POR LA POLÍTICA, EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE FORMACIÓN

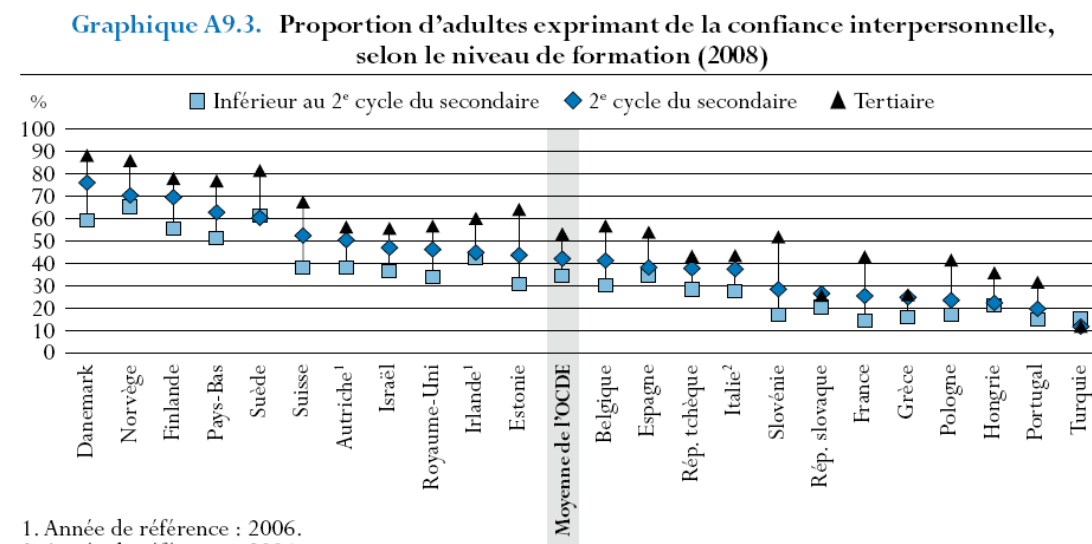


1. Année de référence : 2004.

2. Année de référence : 2006.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 163. Paris: OCDE.

GRÁFICO 13. PROPORCIÓN DE ADULTOS QUE MANIFIESTAN INTERÉS CONFIANZA INTERPERSONAL, EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE FORMACIÓN



1. Année de référence : 2006.

2. Année de référence : 2004.

Fuente: OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. p. 163. Paris: OCDE.

Todos estos indicadores, extraídos fundamentalmente del Informe de la OCDE, pero presentes también en estudios evaluativos realizados por las agencias nacionales de evaluación, constituyen un abanico de evidencias del VSE-objetivo. Es necesario un análisis en profundidad de estos indicadores, de sus relaciones, de los temas que no abordan, para construir un mapa de indicadores consistente y más amplio, que permita medir el valor que una sociedad otorga y reconoce a la educación.

Este análisis permitirá dar un paso más, y analizar la vinculación entre este VSE-Objetivo y la Justicia Social. Los indicadores que expresan la capacidad de la educación para coadyuvar en el proceso de

inserción social y laboral, para prevenir el desempleo, para facilitar un adecuado desarrollo personal y profesional, ponen en evidencia que las personas pueden tener en la educación un instrumento real de promoción social, que supere y/o compense la influencia de variables de entrada, como por ejemplo el nivel socioeconómico de las familias.

Pero para que la educación pueda desarrollar este potencial de movilidad social, las personas deben tener la oportunidad de ingresar, permanecer y evolucionar en el sistema educativo. También para analizar esta cuestión son necesarios indicadores, que evidencien la situación real en las diferentes sociedades.

Para concluir estas reflexiones acerca del marco de indicadores que nos acerquen a la evaluación del VSE-Objetivo, volvemos a la cobertura educativa: nivel de escolarización. Como señalábamos anteriormente en países desarrollados pierde importancia, al haberse logrado un marco general de educación obligatoria. No obstante, este hecho tampoco es definitivo. El Informe de la OCDE dedica el indicador C.1. a los niveles de escolarización, pero centra sus datos en la educación infantil (3 a 6 años) y a partir de la secundaria post-obligatoria: supone una escolarización del 100 % en los países miembros países de la OCDE los jóvenes han cursado actualmente una formación de 12 años en el marco institucional" (OCDE, 2010, p. 311).

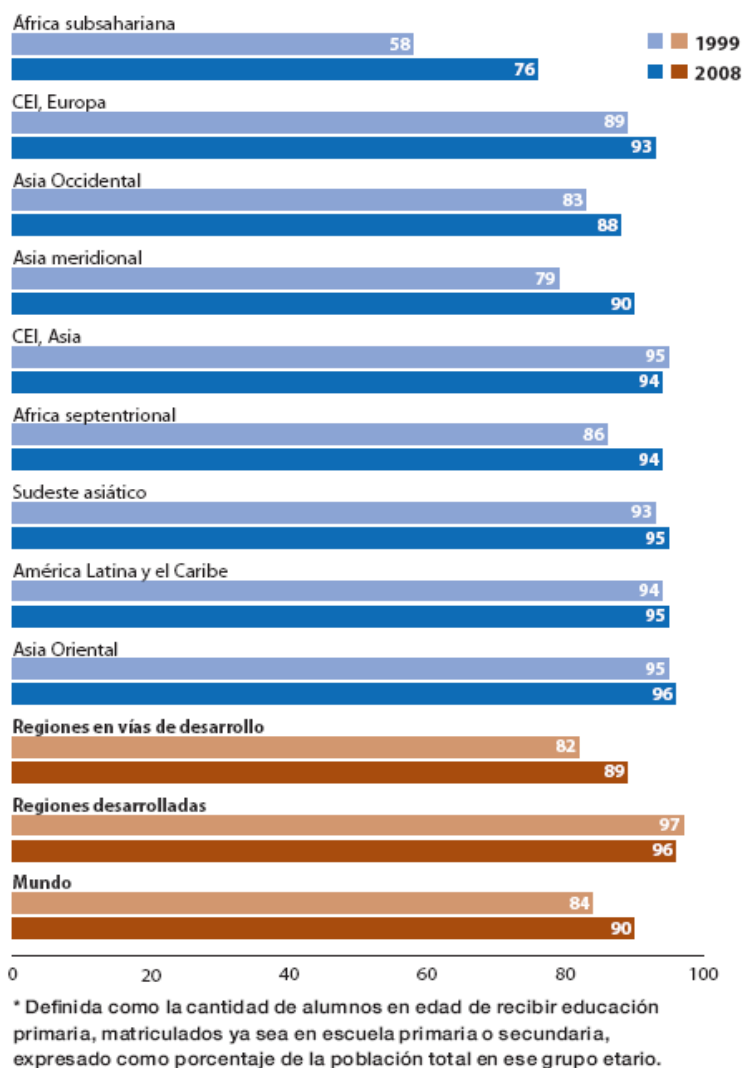
Pero ésta no es la situación en la mayor parte de los países del mundo. Entre los Objetivos del Milenio acordados por la ONU para 2015 se incluye el de lograr la enseñanza primaria universal, y el análisis realizado en la Cumbre de 2010 hace presagiar que difícilmente se alcanzará. Del mismo modo, el Programa de Educación Para Todos de la UNESCO (2010) pretende una escolarización universal, y denuncia la situación de deterioro que se está produciendo en la actualidad debida, entre otros elementos, a los conflictos armados.

Una lectura del VSE-Objetivo, como indicador complejo referido a la justicia social va a requerir seguir incluyendo indicadores completos de escolarización y alfabetización, que incluyan además datos en función de la región (continente, zona rural o urbana) o de género, pues la desigualdad en el acceso a la educación sigue siendo una realidad.

Del mismo modo, es necesario incluir en este análisis datos respecto a la permanencia en el sistema educativo, en términos globales (lo que la OCDE ha dado en llamar "esperanza de escolarización") y en términos de apoyo público a esta permanencia mediante ayudas específicas a colectivos con mayores dificultades, así como el seguimiento y el apoyo para el éxito escolar. El mismo informe, de la OCDE (2010, p. 358), recoge en su indicador C.3. que "los individuos no escolarizados de 20 a 24 años que no han terminado sus estudios son proporcionalmente más numerosos entre los nacidos en el extranjero que entre los nacidos en el propio país estudiado", evidenciando la necesidad de este tipo de medidas (primero) e indicadores (después).

La sociedad puede creer que la educación merece la pena, y es una inversión a largo plazo para el bienestar individual y social. Pero también puede decidir dejar a la iniciativa individual (en un plano de supuesta igualdad de oportunidades) la respuesta a esta propuesta de escolarización. Sin embargo, una apuesta proactiva por la educación, especialmente ayudando a los colectivos en riesgo, es una inversión rentable para la sociedad como colectivo, en cuanto que hace llegar los beneficios y las garantías aportadas por ella precisamente a los colectivos que pueden tener más necesidad, y por tanto, sobre los que puede tener mayores consecuencias.

GRÁFICO 14. RELACIÓN NETA ENTRE MATRICULACIÓN, AJUSTADA, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, EN 1998/99 Y 2007/08



Fuente: Naciones Unidas. (2010). Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010.p. 18. Nueva York: ONU. Recuperado de http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf

Más adelante, cumplimentados los distintos niveles de escolarización, hay otro nivel de análisis en términos de justicia social: ¿cómo reconoce la sociedad la inversión colectiva y personal realizada en la formación de las personas? Hemos asumido como sociedad que es aceptable que los egresados de la formación universitaria deban en muchos casos pasar un tiempo de “prácticas” o “pasantía” en el que, retomando la figura del aprendiz, su trabajo prácticamente no es remunerado, bajo la excusa de que están completando su formación. Esta práctica, justificada cuando el periodo en cuestión es corto, y cuando el aprendizaje es significativo y real, se torna abusiva cuando los periodos son demasiado largos, cuando se interpreta como un “precio a pagar” para tener un trabajo, cuando el puesto de trabajo nunca se consolida... Con este tipo de hechos, la sociedad le está diciendo a esa persona que en realidad no valora la formación que ha adquirido; lo cual implica, a su vez, que no la rentabiliza socialmente.

Algo similar sucede con el colectivo de “becarios de investigación”, los egresados con mejores expedientes, que, con el sueño de dedicarse a la investigación y a la formación de alto nivel, entran en la espiral de los programas de becas, alargados en el tiempo hasta hacerlos incompatibles con los futuros plazos de jubilación recientemente aprobados en España y otros países europeos.

En uno y otro caso hay un doble elemento de injusticia social: por un lado, la sociedad se traiciona a sí misma, al no valorar una formación que tanta inversión le ha costado, permitiendo incluso una descapitalización absurda al facilitar la emigración de estos jóvenes, en búsqueda de mejores opciones de empleo; y por otro, la sociedad traiciona a las personas, a los individuos, que conscientes del beneficio futuro de la educación, apuestan por ella invirtiendo mucho esfuerzo, tiempo, y recursos económicos.

3. EL VSE: UNA PERSPECTIVA SUBJETIVA

Cuando trasladamos el concepto de VSE como un constructo personal nos referimos a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida.

Por tanto, entendemos que como percepción subjetiva de una realidad socio-educativa, como imagen que se construyen las personas, puede a su vez estar relacionado con otras imágenes sociales, que implican otros constructos como la satisfacción personal acerca del bienestar y la justicia social.

3.1. ¿Por qué creemos que es importante considerar el VSE-subjetivo? ¿Qué implicaciones tiene en la educación?

Desde el Informe Coleman *et al.*, (1966) hasta la actualidad, se ha ido constatando la estrecha relación que existe entre el nivel socio-económico y cultural (NSEC) de las familias con el resultado educativo de los hijos. Una forma, a nuestro entender simplista de interpretación de esta relación, es que finalmente el rendimiento educativo de los hijos depende de los medios económicos de la familia. Obviamente, no sólo deben ser los medios económicos. También encontramos que la relación se establece de manera más estrecha cuando hablamos de nivel sociocultural. Así se ha demostrado en multitud de estudios (Baer, 1999; Willms y Somers, 2001; Willms, 2006; Backhoff *et al.*, 2008; Ruiz, 2009)¹. En cualquier caso, medios económicos y bagaje cultural de la familia, van muy relacionados en muchas sociedades, de forma que las expectativas familiares son que los hijos mantengan o superen su nivel de partida. En ese caso, el VSE-Subjetivo podríamos decir que viene condicionado parcialmente por la situación familiar.

Adicionalmente, el NSEC no sólo provee de medios materiales y de expectativas, sino también de modos de vida familiar que permiten una mayor atención y un seguimiento más cercano del aprendizaje y educación de los hijos. Obviamente, ello no siempre se da, pero como tendencia general, podríamos afirmar que las familias con NSEC medio o superior están a priori en mejor situación para realizar dicha atención educativa, como base o complemento de la educación escolar.

No obstante, también es cierto que en esta tendencia se observan algunas incongruencias. Por ejemplo, en estudios evaluativos nacionales e internacionales se pone de manifiesto que existen sociedades que,

¹ No obstante, también se ofrecen aportaciones de diferente tipo (como, por ejemplo, los de Miranda, 2008, o Murillo, 2009) que abren la esperanza de identificar elementos procesuales determinantes de la eficacia escolar.

teniendo niveles de NSEC superiores, sin embargo los resultados educativos no corresponden con ellos. Se podría pensar, como hipótesis interpretativa, que existe un punto de inflexión en la relación NSEC-Rendimiento, de forma que en determinadas condiciones de bienestar, las personas (alumnado y/o sus familias) no mantienen la implicación esperada en la educación. En este sentido, se observa que la relación entre NSEC y resultados de logro no es perfectamente lineal. Hay una tendencia a disminuir el logro en algunas sociedades o grupos en los que el bienestar es alto, en los que se esperaría un mayor nivel de logro de acuerdo con su NSEC (Jorner, 2010). Quizás ello dependa del VSE-Subjetivo. Siguiendo en esta línea de interpretación, se puede señalar que posiblemente una falsa percepción subjetiva de bienestar y de seguridad esté relacionada con una disminución del VSE-Subjetivo y, en consecuencia, se tenga una menor disposición al esfuerzo ante los requerimientos de la educación. Es decir, es posible pensar que se produzca una disminución de motivación, por satisfacción con la situación que se vive, o por el convencimiento de que la educación no constituye un factor diferencial para la mejora del bienestar personal y/o social. Por el contrario, también se ha demostrado el rendimiento diferencial positivo de alumnado procedente de familias que serían clasificadas como de NSEC bajo, pero que han hecho la apuesta de escolarizar a su hijo/a en una escuela que atiende población con NSEC alto (Lizasoain y Joaristi, 2010).

Ello, sin duda, se vincula con la creación de expectativas y aspiraciones claras, que favorecen la motivación hacia un mayor compromiso con la educación.

3.2. ¿Qué factores pueden influir en la construcción del VSE-Subjetivo?

En primer lugar, y desde una perspectiva macro-analítica, se puede señalar que en la sociedad actual el influjo de la colectividad sobre la construcción de las percepciones subjetivas se ha incrementado notablemente respecto a épocas anteriores. No se trata sólo de las influencias que pueden darse a través de los medios de comunicación social, sino también de las que pueden devenir de la introducción en nuestras vidas de medios como internet, que ha favorecido un aumento de la comunicación interpersonal, las posibilidades –oficiales y no-oficiales- de construcción de opinión y su difusión.

Las decisiones políticas se analizan y/o difunden en diversos foros y niveles a través de las redes sociales. La importancia de la congruencia en la acción política es cada vez mayor, dado que en las sociedades democráticas pueden ser analizadas con mayor detalle no sólo por especialistas (politólogos, sociólogos, periodistas, ...), sino por toda la sociedad en general. En un extremo, podríamos señalar que gracias a las redes sociales hoy se han incrementado las posibilidades de construcción de opinión, a partir del análisis de los hechos de gobierno. No entramos en este caso a analizar la solidez o superficialidad de los factores que están a la base de la construcción de dichas actitudes y opiniones.

Del mismo modo, cualquier fenómeno social trasciende rápidamente de forma que se incorpora en el conocimiento colectivo, construyendo percepciones subjetivas acerca de los valores sociales, inferencias acerca de la utilidad personal y social que tienen determinadas actitudes y hechos ante la forma de afrontar la vida.

Desde la perspectiva del enfoque de capacidades (Nussbaum, 1997, 2006; Walker, 2003) se puede hipotetizar acerca de que las personas en las sociedades democráticas más desarrolladas en la actualidad construyen la percepción de los elementos que son facilitadores u obstaculizadores para su desarrollo y promoción social a partir de la información que se transmite por medios formales e informales. De manera que las personas pueden llegar a tener la capacidad para la educación no sólo en virtud de las

opciones –limitaciones o ayudas- que les brinde la sociedad, sino en función de la construcción personal que se hayan desarrollado acerca de la utilidad de la educación.

La percepción de la justicia social –de una u otra forma, más claramente implicada o de manera más ambigua-, y las relaciones que tiene con la vida personal y colectiva, orienta las posiciones de las personas ante la vida cotidiana. Esta percepción, también subjetiva, está a la base de las actitudes que desarrollamos ante los diversos hechos con los que nos encontramos y sobre los que debemos adoptar una posición personal. En este caso, nos referimos al VSE-Subjetivo. La percepción del VSE en parte se construye como respuesta a lo que observamos en la sociedad, tanto respecto a la acción política, como respecto a los medios de acceso al éxito y bienestar personal que se difunden como prácticas habituales y útiles para este propósito.

Desde una perspectiva micro-analítica, son las experiencias cercanas – personales, familiares, sociales - por las que transita el sujeto las que impactan de forma decisiva sobre la construcción de esta percepción. En este sentido, las experiencias propias, las del grupo de iguales, las vividas en la escuela, influyen de forma decisiva sobre el VSE-Subjetivo.

En este sentido, la justicia social se percibe, produce una emoción, que propicia el desarrollo de sentimientos hacia los hechos escolares, la educación, y en definitiva hacia el VSE. Las emociones, como desencadenantes de los sentimientos, refuerzan el VSE-Subjetivo. Los roles del profesorado, de la familia y de los grupos de iguales, durante el desarrollo evolutivo del alumnado son cambiantes, dando más o menos preponderancia a unos sobre otros según la edad y etapa evolutiva en que esté la persona, pero confluyen en que los comportamientos de todos ellos impactan en la formación del VSE-Subjetivo. Y ello, en definitiva, impacta de manera decisiva en la implicación del alumnado en su aprendizaje y su compromiso con su propia educación; aunque este concepto, el de implicación del alumnado, es difícil de determinar, sin embargo es necesario abordarlo adecuadamente desde la investigación educativa (González, 2010). Las personas pueden desarrollar un locus de control interno o externo, pero en cualquier caso –sea coadyuvando al desarrollo de uno u otro- las influencias de estos grupos de referencia son indudables:

- a) La familia es clave para la conformación del VSE-Subjetivo. Es obvio que la base fundamental del desarrollo psico-socio-afectivo se da en la familia. El peso de ésta a través del desarrollo evolutivo es cambiante, pero depende fundamentalmente del estilo educativo que la familia tenga (Rodrigo y Palacios, 1998; Musitu, 2000; Ceballos, 2006; Perales, Cardona y Gómez, 2009; Carriego, 2010). El compromiso real que la familia adopte respecto a la educación de los hijos, y la atención que dé al seguimiento de su desarrollo personal y académico, es fundamental (Domina, 2005). La transmisión de valores y actitudes hacia la educación son determinantes en la formación del VSE-subjetivo del alumnado. La estructuración y funcionamiento real de la familia emana no sólo de lo que conscientemente desea transmitir a los hijos, sino muy especialmente de sus formas de actuar. En el micro-mundo familiar, se pueden desarrollar no sólo las primeras emociones y sentimientos hacia sí mismo, y en relación al mundo en general y hacia el VSE en particular, sino que se establecen posiblemente los elementos psico-socio-afectivos más intensos. De este modo, por ejemplo, el estilo educativo familiar se va a manifestar en:

1. el estilo educativo de la familia, su compromiso con la educación, y la participación y el seguimiento del aprendizaje de sus hijos (Martínez , 1994; Machen, Wilson y Notar, 2005),

2. la forma de relacionarse los padres entre sí, y con los hijos, así como en el modo en que imparten justicia distributiva entre los hijos,
 3. la racionalización de los motivos de las decisiones que se adoptan en el seno familiar,
 4. la familia es decisiva en la transmisión de valores, y en especial los relacionados con el VSE, como el esfuerzo, la disciplina, la tolerancia, el respeto, el reconocimiento del otro, etc., con mayor peso sin duda que ningún otro factor,
 5. es determinante en el desarrollo psico-social de los hijos (García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002),
 6. el desarrollo de un locus de control (interno o externo), vinculado a la formación de las expectativas y aspiraciones de logro, la explicitación de metas en el desarrollo personal y las consecuencias sociales que ello puede conllevar para los hijos.
- b) El profesorado, sobre todo durante las primeras etapas de desarrollo, es uno de los modelos de referencia más potentes que tiene el alumnado. El modo en que se muestra al alumnado a través de su comportamiento, es una referencia acerca de la justicia en el aula, y puede influir de manera decisiva en la construcción del VSE-Subjetivo. Impartir justicia en este caso no sólo se refiere a la intervención que realice el profesorado en situaciones conflictivas tales como dirimir entre los implicados en un problema y el modo en que imparte justicia, sino en otras referencias de actuación cotidiana, como por ejemplo:
1. la forma de relacionarse con el alumnado: tratando a todos según sus necesidades, por igual, o discriminando –basándose, de manera consciente o inconsciente, en preferencias personales-,
 2. la explicación de sus actos, cuando el alumnado no comprende los motivos de algunas decisiones,
 3. la transmisión de valores, y en especial los relacionados con el VSE, como el esfuerzo, la disciplina, la tolerancia, el respeto, el reconocimiento del otro, etc.,
 4. la creación de expectativas de logro, de metas en el desarrollo personal y las consecuencias sociales que ello le puede reportar al alumnado.

El profesorado educa; no sólo enseña. Y la educación la transmite, entre otros medios, a través de sus comportamientos y actos. Por ello, es esencial que los docentes sean conscientes de la trascendencia de sus acciones. Hasta de las más nimias. Y actúen de forma consecuente con lo que pretenden realmente transmitir. Por ello, es especialmente importante su formación emocional, así como sus competencias en el desarrollo emocional del alumnado y en la gestión de conflictos en el aula.

- c) Por último, en el caso del grupo de iguales, como en los casos anteriores, su rol también cambia a través del proceso evolutivo. En este caso, la tendencia es que vaya adquiriendo más importancia hasta llegar a la adolescencia, etapa en la que cobra el máximo valor para el alumnado (Goodenow y Grady, 1993). La importancia del grupo de iguales no sólo se establece en relación al peso diferencial que tenga respecto a la familia y profesorado, sino al impacto que tiene en el alumnado según sea su locus de control (interno o externo). Obviamente, las

personas con un locus de control interno, resultan más independientes y, en consecuencia, menos permeables a la influencia del grupo. El hecho central es que la referencia del grupo de iguales puede resultar decisiva para la conformación final del autoconcepto y la autoestima, así como es el factor más directo de acción educativa informal, sujeta a modas y formas específicas de ver la vida en el momento social en que se desarrolle cada persona.

En esta dialéctica (formación y desarrollo de la personalidad/integración en el mundo a través del grupo de iguales), los valores y actitudes de los grupos tienen una fuerza muy importante en la conformación de los que adopte cada persona de manera individual. El VSE-Subjetivo se acaba, pues, también definiendo en virtud de este influjo.

Los factores mencionados, reflejan el impacto de elementos de educación formal e informal. Posiblemente, los aspectos informales sean más decisivos que los formales en el desarrollo del VSE-Subjetivo. No disponemos todavía de datos que puedan avalar esta afirmación, pero estimamos que es preciso abordar el análisis del VSE-Subjetivo desde la óptica de su formación, identificando el peso diferencial de cada uno de los factores –formales e informales– así como considerando su relación con el logro y/o desempeño académico. De ahí la necesidad de determinar indicadores e instrumentos para su evaluación.

Llegar a medir, o a estimar, el valor social subjetivo de la educación, el valor que una persona o un grupo otorga a la educación como estrategia para mejorar su desarrollo personal, laboral y social, nos puede ayudar a explicar el rendimiento académico, el abandono escolar, y el fracaso escolar, tanto en contextos donde era frecuente (contextos más desfavorecidos) como en otros donde no era tan esperado (con mejor nivel sociocultural). Como educadores, como docentes, esta información puede resultar de interés porque sería un coadyuvante para motivar a los alumnos/as con los que trabajamos, a reivindicar el valor del esfuerzo, no en sí mismo, sino como estrategia para definir y conseguir las propias metas vitales. Por último, para los responsables administrativos y políticos de la educación, la medición que puedan aportar estos indicadores es también fundamental: el discurso sobre el valor del esfuerzo, sobre la integración, sobre la frustración... no estará sustentado sólo en premisas ideológicas, sino también y (esperemos) sobretodo, en el análisis de lo que está sucediendo en la sociedad, en los mensajes que se transmiten sobre en qué consiste el éxito vital y cómo se consigue acceder a él.

4. DIMENSIONES TEÓRICAS PARA LA EVALUACIÓN DEL VSE: PROPUESTA DE INDICADORES, FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN E INSTRUMENTOS

Definir un constructo de estas características para la evaluación, sin duda, constituye un riesgo. Fundamentalmente, por la complejidad y amplitud del mismo, y las interrelaciones que tiene con otras variables y/o indicadores. Podemos aspirar a un constructo especialmente complejo, amplio y/o difuso; o bien, a otro, más concreto, centrado en la definición, que deje fuera del mismo aspectos con los que probablemente se relaciona. No obstante, desde nuestro punto de vista, su identificación y formalización, como constructo útil en la descripción de aplicación real de las políticas educativas, puede tener consecuencias positivas, así como elemento explicativo de los resultados educativos y de consecuencias sociales de la educación.

La definición del VSE general la orientamos pues como 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.

Incluye dos componentes (ver Figura 1):

- a) VSE-Objetivo, que hace referencia a la utilidad real que da la sociedad a la educación, y a las consecuencias que tiene la educación para el bienestar de las personas y la sociedad. Todo ello, medido a partir de indicadores de entrada, contexto y producto –ver Cuadro 1-.

En este caso, la información se sustenta en indicadores provenientes de estudios estadísticos periódicos. Las cuestiones que se plantean como referencia de evaluación requieren indicadores complementarios (que señalamos en el cuadro 1), así como estudios que analicen las relaciones entre el conjunto de indicadores que se incluyen, y sus relaciones con productos educativos, tales como: la satisfacción de familias y del profesorado con los procesos educativos, la calidad educativa percibida, o los resultados de aprendizaje del alumnado.

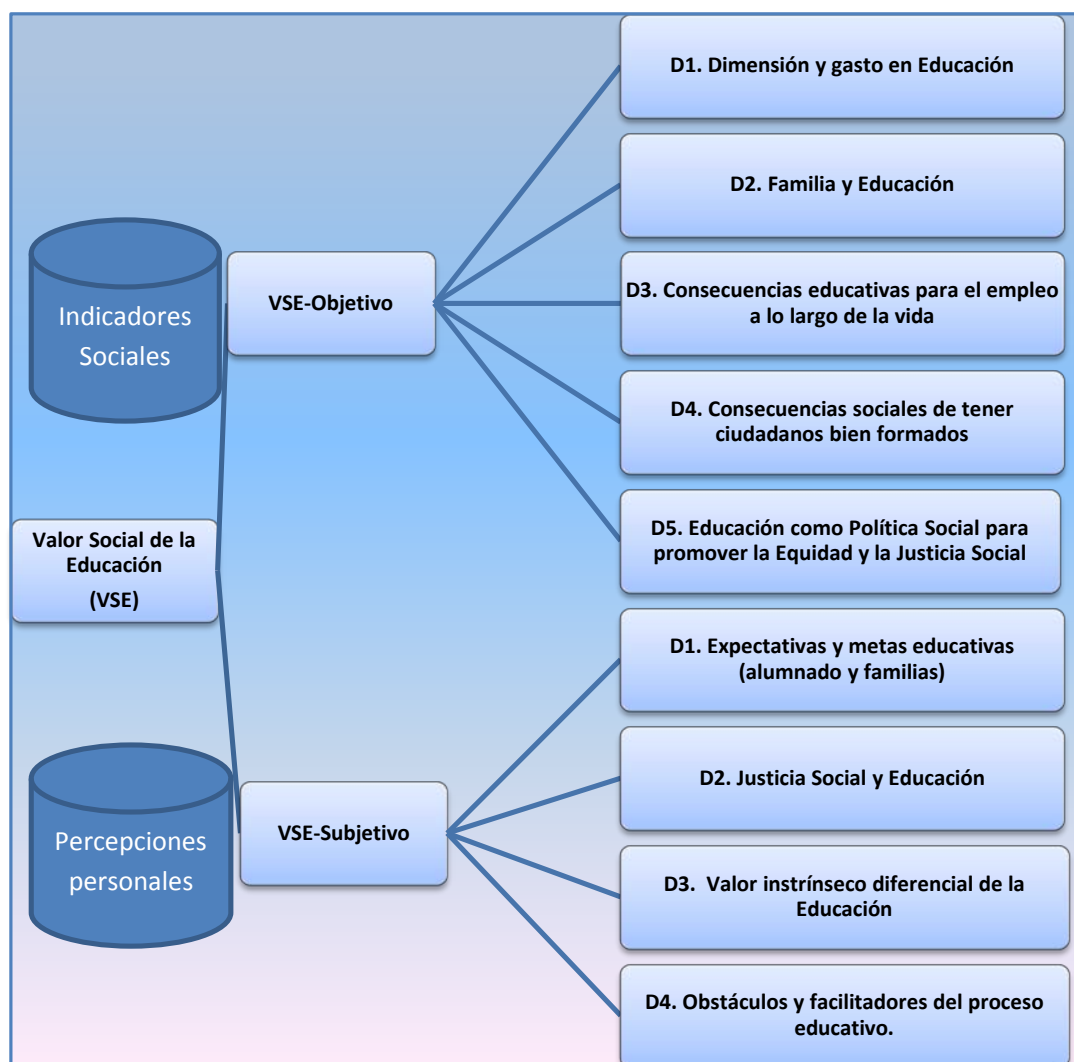
- b) VSE-Subjetivo, que se refiere a la percepción que los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado, familias y profesorado) tienen acerca de la importancia de la educación para la promoción social, laboral y del bienestar personal y colectivo, a lo largo de la vida -ver Cuadro 2-.

La evaluación de esta dimensión requiere el desarrollo de instrumentos específicos que atiendan de forma integral el constructo mencionado, dirigidos a: alumnado, profesorado y familias. La dificultad de su desarrollo está relacionada con la deseabilidad social, entre otros aspectos relativos a la posible validez de constructo y contenido. Es fundamental ajustar bien el formato del instrumento a las características de lo que va a pretenderse evaluar. Parece claro que una mera escala que integre reactivos (formulados como afirmaciones o cuestiones) y que pretendan recoger la opinión de estos colectivos a partir de una escala puede incluir errores importantes, recogiendo elementos de deseabilidad social y no actitudes reales acerca del problema. Por ello, el diseño de este tipo de instrumento debe orientarse preferentemente a partir de situaciones en las que las personas juzguen posibles alternativas de conducta, actuando como observadores, y alejándose del rol de observados. Así como es importante incluir elementos internos de control interno, que permitan análisis de coherencia y/o sinceridad en las respuestas.

Por otra parte, disponer de instrumentos de estas características para valorar el VSE, permitirá analizar sus relaciones con otros posibles constructos socio-afectivos (como los indicados respecto al VSE-Objetivo), con los resultados de aprendizaje, y con variables tan importantes como la motivación, el auto-concepto y la autoestima.

En cualquier caso, la consideración del VSE no puede realizarse, si no se enmarca en un análisis sistémico, integral y globalizador (De la Orden, 2007), que oriente las facetas que deben ser consideradas en su validación.

FIGURA 1. ESQUEMATIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTOR VSE



CUADRO 1. DIMENSIONES E INDICADORES PROPUESTOS PARA EL VSE-OBJETIVO

Dimensión 1. Inversión y gasto en Educación.	
¿Cuánto invierte y gasta una sociedad en educación? Nivel social. Importancia que la sociedad otorga a la educación. Información inferida a partir de otros indicadores.	
¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos relativos.	Indic B2. OCDE. Porcentaje del PIB en educación.
¿Cuánto invierte una sociedad en educación? En términos absolutos.	Indic B.4.1. OCDE. Porcentaje del gasto público en educación. Indic B1. OCDE. Gasto por estudiante.
¿En qué grado se valora la figura del profesor? ¿Cuánto se le paga al profesorado?	Indic D3. OCDE. Nivel de salario de los profesores. Evolución del salario de los profesores en función de su antigüedad.
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Salario inicial de maestros y maestras, en relación con otras profesiones de similar categoría. Factores de desarrollo profesional, más allá de la antigüedad.

Dimensión 2. Familia y Educación.	
¿Cómo reconoce la sociedad el papel de la familia en la educación?	
¿En qué medida la sociedad reconoce que la importancia de la educación merece sistematizar la participación de agentes sociales como la familia?	Indic D6. OCDE. Participación de las familias en el sistema educativo.
¿Cómo reconoce y facilita la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas? <i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Medidas generales de conciliación de la vida familiar y laboral. Medidas para facilitar la relación familia-centro educativo-profesor (medidas de conciliación, apoyo a proyectos de escuelas de padres y similares...).
Dimensión 3. Consecuencias educativas para el empleo a lo largo de la vida.	
¿Qué consecuencias tiene para la situación laboral de las personas el hecho de haber estudiado? Nivel social. Inserción. Datos objetivos.	
Utilidad de la educación para el desarrollo y promoción personal y socio-laboral y como herramienta de prevención de la exclusión social.	Indic A6. OCDE. En qué medida el nivel de formación afecta a la tasa de empleo
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Indic C3. OCDE. Incorporación de los jóvenes en su vida activa a la salida de sus estudios.
	Indic A7. OCDE. Evolución del salario en función del nivel de formación.
	Datos diferenciales de matrícula en secundaria post-obligatoria y en la universidad, en función de los ciclos y modelos económicos. Datos de personas que simultanean estudios y trabajo. Parados en función de su nivel de estudios y sexo, en diversas cohortes de edad.
Dimensión 4. Consecuencias sociales de tener ciudadanos bien formados.	
¿Qué consecuencias tiene para una sociedad disponer de ciudadanos bien formados? ¿Cuál es el impacto social de la educación?	
Influencia del nivel educativo en otros indicadores de calidad de vida	Indic A9. OCDE. Consecuencias (<i>retombées</i>) sociales de la educación. En cuanto a: salud, interés por la política, y confianza interpersonal.
<i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Relación entre nivel socioeconómico de los países y el nivel de titulados superiores.
Dimensión 5. La educación como política social dirigida a promover oportunidades de igualdad y la justicia social.	
¿En qué grado se realizan políticas sociales coadyuvantes para mejorar el acceso a la educación y el compromiso de los ciudadanos con la educación a lo largo de la vida?	
¿Qué alcance poblacional tiene la escolarización? <i>Indicadores adicionales que proponemos</i>	Indic C1. OCDE. Niveles de escolarización. Niveles de escolarización obligatoria. Niveles de alfabetización. Niveles de escolarización de niñas y niños. Ayudas a la continuación de estudios.
	Reconocimiento social de la inversión realizada en la formación de las personas, y del esfuerzo realizado por éstas. Proceso de inserción laboral de egresados universitarios: tiempos entre titulación y primer empleo, tipología de empleo (calidad de la inserción), desagregado por titulaciones y sectores productivos (empresarial, industrial, servicios). Tasa de movilidad de capital humano. Desagregado en función de movilidad deseada/no-deseada; titulados/no-titulados universitarios; titulaciones y sexo.

CUADRO 2. DIMENSIONES E INDICADORES PROPUESTOS PARA EL VSE-SUBJETIVO

Dimensión	Indicador	Fuente de recogida de información		
		Alumnado	Familias	Profesorado
Dimensión 1. Expectativas y metas educativas ¿Cuáles son las aspiraciones y metas que se plantean el alumnado y las familias en la educación?	Nivel de aspiraciones educativas. Expresión de las metas generales de logro educativo que tiene el alumnado y sus familias. Niveles a los que se aspira llegar.	X	X	
Dimensión 2. Justicia Social y Educación. ¿Qué consecuencias y/o beneficios perciben alumnado y familias que tiene la educación para el bienestar personal y social?	Percepción personal del alumnado respecto a las consecuencias de su esfuerzo ante las demandas educativas. Percepción de su propia experiencia como educando. Percepción de las familias y del alumnado acerca del modo de acceso al éxito social y al bienestar.	X	X	
Dimensión 3. Valor diferencial de la educación. ¿Qué valor intrínseco para la vida dan a la educación el alumnado, las familias y el profesorado?	Importancia de la educación para la vida: Personal, Laboral, y Social.	X	X	X
Dimensión 4. Obstáculos y facilitadores. ¿Qué elementos les pueden ayudar o dificultar en el proceso educativo?	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.	X	X	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Backhoff, E., Bouzas, A., González-Montesinos, M., Andrade, E., Hernández, E., y Contreras, C. (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3º de primaria en México* (1ª ed.). México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Baer, J. (1999). The effects of family structure and SES on family processes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(3), pp 341-54. Doi: 10.1006/jado.1999.0226.
- Carden, F. (2009). *Knowledge to policy. Making the most of development research*. (1ª ed.). New Delhi: Sage Publications and International Development Research Centre.
- Carriego, C. B (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), pp.50-67. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del Diagnóstico en Educación: El Diagnóstico del Contexto Familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), pp. 33-47. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_4.htm
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C. McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity* (1ª ed.). Washington: U.S. Government Printing Office.
- De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. En INEE. *Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de indicadores educativos*, pp. 6-21. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (1ª ed.). Madrid: Santillana - UNESCO.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of education*, 78(3), pp. 233-249. Doi: 10.1177/003804070507800303.
- Dupray, A. (2005). Les mobilités en début de vie professionnelle. Externes ou internes aux entreprises, des évolutions aux effets très différents. *Bref Céreq*, 216. Recuperado de <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Les-mobilites-en-debut-de-vie-professionnelle.-Externes-ou-internes-aux-entreprises-des-evolutions-aux-effets-tres-differents>.
- García Linares, M. C. C., Pelegrina, S., y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psico-social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), pp. 79-95.
- Glewwe, P. y Kremer, M. (2006). Schools, Teachers, and Education Outcomes in Developing Countries. Hanushek, E., y Welch, F. (eds.). *Handbook of the economics of education*, 2, pp. 945-1017. New York, NY: Elsevier. Doi: 10.1016/S1574-0692(06)02016-2.
- González, T. (2010) El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp. 10-31. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- Goodenow, C. ,y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), pp. 60-71. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20152398>.
- Jornet, J. M. (Septiembre, 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., Suárez, J. M., y Belloch, C. (1998). *Eurodialogue Evaluation: Metodología de Evaluación de Programas de Formación Ocupacional y Continua*. Valencia: Universitat de València-ADEIT-Proyectos Leonardo Da Vinci (UE).
- Lizasoain, L. ,y Joaristi, L. (2010). Estudio Diferencial del Rendimiento Académico en Lengua Española de Estudiantes de Educación Secundaria de Baja California (México). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), pp. 115-134. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art6.pdf>.
- Machen, S., Wilson, J., y Notar, C. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of instructional psychology*, 32(1), pp. 13-16.
- Martínez , R-A. (1994). La educación escolar en el contexto familiar. Implicaciones educativas institucionales. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), pp. 233-248.
- Ministerio de Educación. (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf.
- Ministerio de Educación. (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación. Recuperado de www.institutodeevaluacion.educacion.es.

- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En Benavides, M. (ed.) *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/artiumc/3.pdf>.
- Murillo, J. (2009). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 4-28. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/vol6num1.pdf>.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), pp. 15-32.
- Naciones Unidas (2010). *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2010*. Nueva York, N.Y.: ONU. Recuperado de http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2010_SP.pdf.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), pp. 385-395. Doi: 10.1080/14649880600815974.
- OCDE (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE*. París: OCDE.
- Perales, M. J., Cardona, L., y Gómez, D. (Junio, 2009) Familia y transformación social. Análisis del papel de las familias en los estudios de evaluación de sistemas educativos. Introducción al estudio de validación de un cuestionario. Comunicación presentada en el *XIV Congreso de AIDIPE: Educación, investigación y desarrollo social*. AIDIPE:Huelva.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y desarrollo humano*, pp. 45-70. Madrid: Alianza Editorial.
- Ruiz, G. (2009). La calidad del sistema educativo mexicano desde los resultados de evaluaciones nacionales. El aprendizaje en matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 74-89. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art4.pdf>.
- UNESCO (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>.
- Walker, M. C. (2003). Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51(2), pp. 168-187. Doi: 10.1111/1467-8527.t01-2-00232.
- Willms, J. D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions About the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO.
- Willms, J. D., y Somers, M-A. (2001). Family, Classrooms, and School Effects on Children's Educational Outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), pp. 409-445.