

## ***1. Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados***

Manuel Antonio Muñiz Pérez, *Universidad de Oviedo*

Javier Suárez Pandiello, *Universidad de Oviedo*

# ***Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados\****

Manuel Antonio Muñiz Pérez, *Universidad de Oviedo*

Javier Suárez Pandiello, *Universidad de Oviedo*

## **Resumen**

Pese a existir un amplio consenso en la literatura respecto a la relevancia por igual de los dos componentes del resultado educativo, la formación cognitiva (destrezas intelectuales y conocimientos específicos) y la educación no cognitiva (valores afectivos, de comportamiento social y desarrollo personal), existe un sesgo importante en la atención prestada por los investigadores a ambas componentes, en detrimento de la vertiente no cognitiva. Ello se debe a la dificultad práctica de obtener información acerca de dichos resultados, dada la inexistencia de indicadores estandarizados relacionados.

En el presente estudio en curso se pretende avanzar en el conocimiento acerca de los determinantes de este tipo de educación, centrados en este documento en los relacionados con el centro escolar y más concretamente, en la elección por los padres entre escuelas estrictamente públicas y colegios concertados. Para disponer de datos, tanto en cuanto a resultados educativos como respecto a posibles influencias, escolares o no, se ha realizado una encuesta a finales de 2010 a 5.500 estudiantes asturianos de 4º de la ESO (el 80% de los matriculados en el inicio del curso).

Los primeros resultados ofrecen como conclusión la irrelevancia de la titularidad del centro escolar en cuanto a esta componente educativa, debido a la similitud de los resultados de los alumnos en colegios públicos y concertados, a diferencia de lo que sucede con los resultados académicos. Sin embargo, si que resulta estadísticamente significativa la variable que recoge el efecto *peer group* o compañeros. Este último resultado implica que no sería completamente neutral el colegio en que estudie cada alumno en cuanto a su educación en valores y competencias sociales. De tal modo que las características de sus compañeros, que varían entre centros independientemente de su titularidad, ejercerían cierta influencia sobre sus resultados individuales en este tipo de educación.

Palabras clave: Educación no cognitiva, escuelas publicas y concertadas, efecto compañeros.

## **1. Introducción**

El interés por la medida y la evaluación de los resultados en la Educación Secundaria es una cuestión de plena actualidad en los países avanzados, de cara a detectar y mejorar situaciones de falta de eficiencia o equidad en los sistemas educativos nacionales. Como prueba de este interés, en la última década los resultados de cada país en las pruebas internacionales PISA (*Programme for International Student Assessment*) han cobrado especial relevancia y alcance en las sociedades respectivas<sup>64</sup>, sirviendo de diagnóstico de los problemas propios de cada sistema educativo y como elemento de comparación con el resto de países participantes en el programa. Del mismo modo,

---

\* Los autores desean agradecer la financiación recibida del Ministerio de Ciencia e Innovación a través de su convocatoria nacional de Proyectos de Investigación Fundamental de 2009, así como el apoyo recibido de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para la realización de la encuesta.

64 Como se observa con la repercusión que han tenido los resultados de la última oleada PISA en los medios de comunicación nacionales e internacionales, celebrada en 2009 y cuyos resultados se han dado a conocer en diciembre de 2010 (OECD, 2010).

también los distintos países realizan sus propias evaluaciones objetivas nacionales a determinadas edades o grados intermedios en la Educación Secundaria, como herramienta de información y base para la adopción de políticas públicas educativas<sup>65</sup>.

Sin embargo, todos los estudios comentados se centran en los resultados cognitivos de los alumnos en una serie de materias curriculares específicas (Matemáticas, Ciencia, Lenguaje), obviando completamente la componente no cognitiva de los resultados educativos. Esta es una tendencia común con la literatura educativa, donde tradicionalmente los estudios relacionados con la función de producción educativa han buscado explicar los determinantes de los resultados curriculares de los estudiantes<sup>66</sup>. La explicación a esta no consideración de la educación en valores o comportamientos sociales en las investigaciones se encuentra fundamentalmente en la ausencia de exámenes o pruebas objetivas disponibles para los estudios empíricos<sup>67</sup>. Así como, para las comparaciones internacionales, en las dificultades para elaborar una definición común de lo que se entiende por ciudadanía o valores en cada sociedad (Cohn y Geske, 1990)<sup>68</sup>. Sin embargo, ya desde los primeros pasos de la Economía de la Educación<sup>69</sup> se ha determinado el carácter multidimensional del output educativo y con carácter más específico, la división del resultado educativo en dos componentes: la formación cognitiva (destrezas intelectuales y conocimientos específicos) y la formación no cognitiva (valores afectivos, de comportamiento social y desarrollo personal). Existe asimismo un acuerdo en la literatura respecto a la relevancia de ambas componentes del output educativo. En las escuelas no sólo se deben transmitir conocimientos, también unas pautas de desarrollo social y personal que faciliten la integración laboral y social, la capacidad de comunicación e interrelación, el respeto al entorno o la responsabilidad política, social y personal<sup>70</sup>. Y del mismo modo, la investigación educativa ha sugerido que allí donde la formación afectiva ha sido desarrollada de forma activa, se producen tanto efectos inmediatos como de largo plazo, que afectan tanto a la dimensión afectiva como a la académica (Watkins et al, 1991; Nixon et al, 1996).

El objetivo del presente documento y su principal contribución a la literatura consiste en el análisis de la relación entre esta vertiente no cognitiva del resultado educativo y la elección por los padres del tipo de escuela para sus hijos, tomando como base empírica el caso de España. El debate público/privado, y la consiguiente elección de los padres entre una u otra alternativa, ha sido y es fuente continua de polémica y discusión en la literatura educativa, desde su irrupción con los estudios de Coleman (1966, 1982). La falta de consenso en los estudios publicados se debe tanto a los problemas metodológicos de las variables empleadas en algunos casos, como a la aplicabilidad estrictamente local o nacional de las conclusiones alcanzadas en otros casos y,

---

65 En el caso de España, cuyos resultados en las sucesivas oleadas PISA suelen estar en posiciones ligeramente inferiores a la media de los países participantes, en los últimos años se están llevando cabo tanto pruebas de evaluación nacionales (Evaluación General de Diagnóstico) como regionales, debido a la descentralización de las competencias educativas en el caso español.

66 Vid. los estudios seminales de Hanushek (1986, 1997, 2003) o la revisión de Worthington (2001).

67 Solo muy recientemente se están dando los primeros pasos en la evaluación expresa de los resultados educativos no cognitivos, como es el caso del estudio internacional ICSS (*Internacional Civic and Citizenship Study*) 2009 de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), cuyos primeros resultados globales se han dado a conocer a finales de 2010.

68 Para algunos autores la orientación principal debe ser la idea de “persona de buen comportamiento”, enfatizando la autonomía del individuo para su determinación. Para otros, como Pring (1984), lo principal debe ser un conjunto de “bondades morales” de promoción del respeto por el otro y con énfasis en lo interpersonal. Y para otros (Hargreaves et al, 1988), lo crucial es la integración social y política, en la cultura de normas, valores, roles y expectativas de la sociedad democrática. De todos modos, parece obvio que ninguna de estas prioridades es realizable en algún grado sin las otras.

69 Vid. Bloom et al., 1956, por ejemplo.

70 Vid. Pring (1984), Lang et al. (1998) o Best (2003), entre otros.

sobre todo, a la ausencia de resultados concluyentes en uno u otro sentido<sup>71</sup>. Además y como se comentara en el siguiente epígrafe, en el caso español esta cuestión cobra especial relevancia debido, por un lado, a las peculiares formas de gestión existentes, y por otro, al hecho de que uno de los argumentos empleados por los padres a la hora de justificar su preferencia por las escuelas concertadas y privadas consiste en la distinta educación no cognitiva recibida por los alumnos según el tipo de escuela al que asistan. Asimismo y junto a esta disyuntiva público/privado, en el presente documento se analizara el efecto que sobre este tipo de educación pueden ejercer otros dos factores escolares relevantes a priori, como son la localización urbana/rural del centro y sobre todo, el factor *peer group* o compañeros, es decir, si el hecho de estar rodeado en su escuela por alumnos con mejor o peor educación en valores y competencias sociales influye sobre los resultados individuales de cada alumno. Con el análisis de los tres factores relativos al centro escolar comentados se pretende conseguir una visión global del efecto de la escuela sobre la educación no cognitiva, que permita contestar a la pregunta de si importa o no la escuela en esta componente del resultado educativo.

Este estudio también aporta como nota original la utilización de una base de datos creada por los autores, a través de una encuesta realizada a más de 5.000 alumnos españoles de Educación Secundaria, con el fin de paliar la ya comentada ausencia de pruebas objetivas que evalúen los resultados de los alumnos en su educación cívica y social. En dicha encuesta se incluyeron preguntas dirigidas a medir sus resultados en esta vertiente del output educativo, así como otras relacionadas con las características individuales y socioeconómicas del alumno. La información obtenida permitirá, como segundo gran objetivo, aportar nuevas evidencias al conocimiento existente en la literatura sobre los determinantes, tanto escolares como personales del alumno, de este tipo de educación.

## **2. La elección de centro escolar en España**

Atendiendo al propietario y al origen de su financiación, en España es posible distinguir tres tipos de centros educativos: los centros públicos, de titularidad y financiación pública y que son aproximadamente dos tercios del total; los colegios concertados, de propiedad privada pero que reciben financiación pública (y por ello forman parte con los primeros de la red pública, debiendo someterse a los criterios y requisitos exigidos por el Estado a todos los componentes de la misma) y que forman la cuarta parte del total; y los colegios privados, de titularidad y financiación exclusivamente privada, y con una presencia mucho menor que las dos categorías anteriores (aproximadamente un 7%). El presente estudio se centrara en las dos primeras categorías, dada la imposibilidad de acceder a datos relacionados con los centros estrictamente privados.

El punto de partida del debate en el caso español radica en la elevada demanda por parte de los padres para la matrícula de sus hijos en los colegios concertados, pese a su papel minoritario en términos cuantitativos dentro de la red pública. Como principales características distintivas de esta categoría de escuelas respecto a las estrictamente públicas, pueden destacarse su carácter mayoritariamente católico, así como un status socioeconómico superior de su alumnado en términos medios, lo que incluye una presencia menor de alumnos inmigrantes y/o socialmente desfavorecidos (pese a ser escuelas que se rigen por las mismas reglas de admisión que los restantes centros públicos).

La respuesta más evidente respecto a la causa de esta elevada demanda relativa en los colegios concertados podría ser que los mismos ofrezcan una calidad de su enseñanza académica

---

71 Vid. Figlio and Stone (1997) para una revisión de la cuestión, o Mancebón y Muñiz (2007), Dronkers and Robert (2008) o Cherchye et al. (2010) para algunas aplicaciones más recientes.

superior a la de los centros públicos. Y de hecho en los estudios que han analizado la cuestión española, basados todos ellos en los resultados académicos curriculares en colegios públicos y concertados (Calero y Escardíbul, 2007; Mancebón y Muñiz, 2007; Mancebón y Perez-Ximenez de Embún, 2007; Calero y Wasgrais, 2009; Perelman y Santín, 2011; Salinas y Santín, 2012), una de las premisas de partida en todos ellos es la superioridad en resultados brutos de los centros concertados respecto a los públicos. Pero del mismo modo, es un resultado común en todos los estudios mencionados el hecho de que al descontar el efecto de las características socioeconómicas del alumnado (que como ya se ha comentado, son superiores en el caso de los colegios concertados) ambas categorías de escuelas obtienen resultados similares (o en algunos casos ligeramente favorables a las escuelas públicas).

Así pues, si los resultados académicos de un alumno son similares en una y otra categoría de escuelas una vez descontadas sus características socioeconómicas individuales, ¿cual puede ser la explicación a la preferencia de los padres por los colegios concertados? Y de forma colateral, ¿existe alguna explicación al desequilibrio existente respecto a las características socioeconómicas del alumnado entre ambas categorías de escuelas de la red pública? Según la literatura sobre desigualdad y centros educativos, no es recomendable dicha desproporción, puesto que “si los colegios públicos son copados por estudiantes de origen socioeconómico bajo, ello conducirá a una mejora de resultados en los centros privados, pero son de esperar menos efectos beneficiosos entre iguales en el conjunto del sistema educativo” (Arum, 1996).

Siguiendo a Urquizu (2008), son varias las hipótesis de respuesta a las preguntas anteriores, y su contraste con la realidad de los datos hasta donde sea posible es una de las aspiraciones del presente estudio:

- La existencia de motivaciones ideológicas. Las familias pueden creer que el sistema privado es siempre mejor, más eficiente y eficaz. Aunque no deje de ser una creencia que puede cumplirse o no en la realidad según el caso, puede suceder que dicha creencia este más arraigada entre las familias de origen socioeconómico mas elevado, que por otro lado son más proclives a la búsqueda de información educativa, que las de extracción social mas baja, dada su mayor percepción de los beneficios de unas decisiones educativas adecuadas.
- Motivaciones religiosas. Quizá los padres sean creyentes y deseen que sus hijos sean formados en la misma religión. En España los colegios estrictamente públicos son aconfesionales, mientras que la inmensa mayoría de los colegios concertados y privados son religiosos.
- Las redes sociales. Autores como Coleman et al. (1966) o Sullivan (2001) han destacado el efecto de las redes sociales en el capital cultural y social de los estudiantes. Por un lado, las redes sociales pueden contribuir a aumentar el capital cultural de los alumnos, puesto que “cuando los padres de grupos de buenos estudiantes se conocen entre ellos, sus recursos de capital cultural y social se acumulan en los vínculos entre ellos y promueven el aprendizaje de los estudiantes” (Morgan y Sorensen, 1999). Y por otro lado, las redes sociales pueden contribuir a mejorar la posición socioeconómica de los estudiantes, al facilitar sus posibilidades de éxito en el futuro mercado laboral.
- La formación cívica y en valores. Algunos padres pueden considerar que la formación cívica y social (la componente no cognitiva del resultado educativo) que se ofrece en los colegios públicos es distinta (e inferior) a la recibida en colegios concertados y privados. De este modo,

una mayor disciplina y control sobre la conducta del estudiante, una relación más jerárquica entre profesor y alumno o una mayor atención a su comportamiento con sus iguales, entre otros factores, serían aspectos que caso de aparecer en mayor magnitud en las escuelas concertadas podrían favorecer una mejor educación no cognitiva del alumno en opinión de los padres.

La última de estas hipótesis será uno de los aspectos centrales del análisis empírico posterior, con el fin de contrastar su influencia real en las decisiones de los padres. De este modo, informaciones como la disparidad o no de resultados en la formación cívica entre centros públicos y concertados, la relevancia o no del efecto “peer group” o compañeros sobre esta educación (y por tanto, si existen diferencias entre escuelas independientemente de su titularidad) o la importancia relativa del tipo de escuela frente a las características individuales, serán cuestiones clave a analizar mediante los datos proporcionados por la encuesta que se ha realizado.

### **3. Datos empleados y análisis descriptivo**

La ya comentada ausencia de datos objetivos sobre educación en valores y comportamientos sociales a disposición de los investigadores, nos hizo diseñar y realizar una encuesta entre los colegios seleccionados para el estudio, que supliera esta carencia. Respecto al diseño de la misma y una vez revisada la literatura relacionada con la Educación no cognitiva y sus determinantes, seleccionamos los conceptos que consideramos más relevantes, con vistas a su inclusión como ítems de output educativo en la encuesta. A estos efectos, establecimos dos categorías conceptuales, con cinco conceptos cada una de ellas. La primera, “Valores universales”, incluye los conceptos Justicia, Igualdad, Democracia, Responsabilidad y Tolerancia. La segunda, “Competencias sociales, emocionales e intelectuales”, comprende las variables Motivación, Empatía, Autocontrol, Esfuerzo y Sentido Crítico<sup>72</sup>. Del mismo modo, también identificamos aquellos factores que a priori podrían afectar como potenciales determinantes del resultado educativo no cognitivo en cada adolescente, de cara a su contraste posterior. Estos eventuales efectos se pueden agrupar como relativos al centro educativo (titularidad, localización, efecto compañeros), al propio alumno (resultados curriculares, uso del tiempo de ocio, creencias religiosas, amistades, etc.) o a su familia (circunstancias socioeconómicas, clima de convivencia en el hogar, relación ascendientes/descendientes, etc.).

Una vez seleccionadas las variables en las que debía centrarse la encuesta, procedimos a diseñar el cuestionario tipo test, formado por 53 preguntas con 4 opciones de respuesta cada una. De ellas, las 20 primeras están destinadas a las variables de resultado, de modo que a través de cuestiones situacionales y dedicando dos preguntas a cada uno de los diez conceptos, se espera aproximar una medida de los resultados educativos no cognitivos de los encuestados. Las 33 preguntas restantes están dedicadas a preguntas identificativas y relacionadas con los determinantes potenciales de esta componente educativa.

La población a la que se pasó la encuesta está formada por todos los alumnos de 4º curso de E.S.O<sup>73</sup> que cursaran tal grado educativo en el curso 2010/1011 en el Principado de Asturias, tanto en colegios públicos como concertados. La población potencial a encuestar implicaba 7.072 alumnos matriculados en 136 centros, 80 públicos (4.676 alumnos) y 56 concertados (2.396 estudiantes). Los resultados de ejecución han sido notables, con 5.580 alumnos encuestados que

---

72 Tuvimos en cuenta la posible influencia del ideario religioso de la mayoría de los colegios concertados tanto en la selección de las variables de output como en la posterior redacción de las preguntas. Por ello buscamos conceptos de output en los que las creencias católicas no introdujeran disparidades significativas con la formación de los no creyentes, criterio que se adoptó también con una redacción de las preguntas que evitara cualquier polémica y que se centrara en cuestiones comunes a cualquier alumno, sea creyente o no.

73 Educación Secundaria Obligatoria, el 4º curso corresponde a una edad aproximada de 15 años.

representan el 78,9% del total de individuos potenciales. Los porcentajes de respuesta fueron similares en ambas categorías de escuelas, con un 76,1% en los centros públicos y un 84,3% en los concertados<sup>74</sup>. Tras la finalización del proceso de lectura de los cuestionarios, obtuvimos una base de datos definitiva formada por 5.493 encuestas, correspondientes 3.497 a centros públicos y 1.996 a colegios concertados. Del mismo modo, dividimos los centros según su localización urbana/rural, con 3.197 encuestas asignadas a la primera categoría y 2.296 a la segunda<sup>75</sup>.

Siguiendo el consejo de los expertos consultados y de cara a aumentar la información proporcionada por las veinte preguntas situacionales, diseñamos las cuatro opciones de conducta posibles en cada situación de tal modo que pudiésemos calificar a una de ellas como la más adecuada para cada concepto según la literatura sobre este tipo de formación y otra reflejase claramente y sin lugar a duda una conducta reprobable en términos sociales. Este diseño de las opciones de respuesta permitirá una estructura simétrica del análisis empírico, de modo que todas las operaciones a realizar se ejecutaran en ambos sentidos: considerando los alumnos que obtienen buenos resultados y, al tiempo y de forma complementaria, también teniendo en cuenta a aquellos que presenten peores valores en educación no cognitiva. Más concretamente, diseñamos dos índices aditivos de resultado. El primero de ellos o índice positivo, se deriva de asignar un valor unitario en cada uno de los 10 conceptos a aquellos alumnos que contesten la respuesta considerada adecuada de forma simultánea en las dos preguntas de cada concepto. El índice negativo asigna un valor unitario en cada concepto a aquellos alumnos que no responden la opción diseñada como claramente reprobable en ninguna de las dos preguntas de cada concepto. En consecuencia, obtuvimos dos índices con valores que oscilan entre 0 y 10.

En las Tablas 1 y 2 se muestran las frecuencias en cada concepto (porcentaje de alumnos con valor unitario en el mismo) y el valor promedio alcanzado en ambos índices aditivos según la titularidad del centro escolar, como primera aproximación a la relevancia de la titularidad de la escuela en este tipo de educación. Debe destacarse en primer lugar la práctica igualdad entre ambas categorías de centros en cuanto al valor promedio del índice positivo (sólo 4 centésimas de diferencia entre ambos). Este dato apuntaría a la inexistencia de diferencias en cuanto a la probabilidad de obtener una buena formación social y en valores según la titularidad del centro en que estudie cada alumno. En la desagregación por conceptos tampoco se observan diferencias relevantes, alcanzando las mayores divergencias valores en torno a cuatro puntos. Así, los colegios concertados obtienen mejores resultados en los conceptos de Justicia, Empatía y Sentido Crítico, mientras que los centros públicos lo hacen en Democracia, Motivación y Esfuerzo.

---

74 La ligera disparidad entre ambos porcentajes se debe a que de las 10 escuelas que se negaron a permitir la realización de la encuesta, 7 eran públicos y 3 concertados. Si no se consideran estos 10 colegios, se obtiene un porcentaje de respuesta del 85,1 % en los colegios públicos y del 90,1% en los concertados.

75 El criterio empleado para la inclusión de cada escuela en una u otra categoría según su localización ha sido determinado por la distribución de la población en el Principado de Asturias. De los 78 municipios que conforman la región, los correspondientes a las tres ciudades asturianas más pobladas (Oviedo, Gijón y Avilés, las tres ubicadas en el área central de la región) concentran el 53% de la población total, siendo asignada la categoría "urbano" a los centros ubicados en dichos municipios.

**Tabla 1.** Frecuencias por concepto y promedio en el índice positivo, según la titularidad del centro escolar

<b>CONCEPTO</b>	<b>PUBLICO</b>	<b>CONCERTADO</b>
<b>Justicia</b>	19,4	23,2
<b>Igualdad</b>	40,1	39,9
<b>Democracia</b>	29,9	28,0
<b>Responsabilidad</b>	15,2	15,4
<b>Tolerancia</b>	29,7	29,3
<b>Motivación</b>	15,4	13,8
<b>Empatía</b>	30,5	31,6
<b>Autocontrol</b>	14,0	13,4
<b>Esfuerzo</b>	32,6	31,3
<b>Critica</b>	50,2	54,8
<b>INDICE PROMEDIO</b>	<b>2,76</b>	<b>2,80</b>

Respecto al índice negativo, se comprueba de nuevo la similitud entre ambas categorías de escuelas, con una diferencia de solo seis centésimas en el valor promedio. En este caso, donde se mide la ausencia de alumnos con baja formación social y en valores, los concertados destacarían en Justicia, Empatía y Autocontrol, mientras que los públicos lo harían en Igualdad, Responsabilidad y Tolerancia.

**Tabla 2.** Frecuencias por concepto y promedio en el índice negativo, según la titularidad del centro escolar

<b>CONCEPTO</b>	<b>PUBLICO</b>	<b>CONCERTADO</b>
<b>Justicia</b>	36,3	40,0
<b>Igualdad</b>	88,8	87,4
<b>Democracia</b>	78,8	78,3
<b>Responsabilidad</b>	38,7	36,0
<b>Tolerancia</b>	83,1	80,8
<b>Motivación</b>	73,0	73,3
<b>Empatía</b>	74,3	78,4
<b>Autocontrol</b>	80,4	83,6
<b>Esfuerzo</b>	76,5	77,3
<b>Critica</b>	73,2	74,7
<b>INDICE PROMEDIO</b>	<b>7,03</b>	<b>7,09</b>

Por tanto, a modo de primera aproximación y considerando simultáneamente la información simétrica proporcionada por ambos índices positivo y negativo, se puede intuir la irrelevancia en términos globales de la titularidad del centro sobre los resultados en esta componente educativa. En cuanto a la desagregación por conceptos, si nos centramos en aquellos que en ambos índices presentan la misma dirección en la prevalencia entre categorías de centros, los colegios concertados presentan mejores resultados en Justicia, Empatía y Sentido Crítico, mientras que los centros públicos lo hacen en Igualdad, Democracia y Tolerancia. Con todo, estas diferencias parciales por conceptos no parecen ser lo suficientemente influyentes como para decantar los valores de los índices globales a favor de una u otra titularidad.

A continuación contrastaremos estas primeras intuiciones de manera formal, utilizando



técnicas sencillas como el análisis de varianza (ANOVA) y el análisis de regresión. Adicionalmente incluiremos el estudio de los otros dos factores relativos al centro escolar considerados (localización y efecto peer group).

#### 4. Resultados

Mediante el procedimiento ANOVA se hace un contraste para comparar si los resultados medios de los alumnos en su educación no cognitiva están condicionados por un determinado factor, en este caso la titularidad del centro. De esta manera, lo que se pretende comprobar no es si las medias son iguales para ambas categorías de escuelas, pues lo extraño e improbable sería que lo fueran, sino si las diferencias encontradas entre ellas son o no significativas estadísticamente, contraste para el que se emplea la distribución F de Fisher-Snedecor.

**Tabla 3.** Resultados del análisis de varianza (ANOVA) efectuado para el Índice positivo y para la desagregación por conceptos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>INDICE POSITIVO</b>	Inter-grupos	1,776	1	1,776	0,389	<b>0,533</b>
	Intra-grupos	25046,122	5491	4,561		
	Total	25047,898	5492			
Justicia	Inter-grupos	1,843	1	1,843	11,217	<b>0,001</b>
	Intra-grupos	902,15	5491	0,164		
	Total	903,993	5492			
Igualdad	Inter-grupos	0,005	1	0,005	0,019	0,89
	Intra-grupos	1318,874	5491	0,24		
	Total	1318,879	5492			
Democracia	Inter-grupos	0,458	1	0,458	2,216	0,137
	Intra-grupos	1134,329	5491	0,207		
	Total	1134,786	5492			
Responsabilidad	Inter-grupos	0,006	1	0,006	0,05	0,824
	Intra-grupos	709,455	5491	0,129		
	Total	709,461	5492			
Tolerancia	Inter-grupos	0,018	1	0,018	0,085	0,77
	Intra-grupos	1143,439	5491	0,208		
	Total	1143,457	5492			
Motivación	Inter-grupos	0,331	1	0,331	2,618	0,106
	Intra-grupos	694,45	5491	0,126		
	Total	694,781	5492			
Empatía	Inter-grupos	0,156	1	0,156	0,732	0,392
	Intra-grupos	1171,81	5491	0,213		
	Total	1171,966	5492			
Autocontrol	Inter-grupos	0,048	1	0,048	0,402	0,526
	Intra-grupos	654,077	5491	0,119		
	Total	654,125	5492			
Esfuerzo	Inter-grupos	0,227	1	0,227	1,042	0,308
	Intra-grupos	1197,289	5491	0,218		
	Total	1197,516	5492			
Crítica	Inter-grupos	2,717	1	2,717	10,899	<b>0,001</b>
	Intra-grupos	1368,621	5491	0,249		
	Total	1371,337	5492			

Los resultados del ANOVA realizado para el índice positivo avalan la hipótesis de que la titularidad del centro es irrelevante para este tipo de educación, pues la diferencia de medias no es estadísticamente significativa. Del mismo modo, al repetir el contraste para cada uno de los diez conceptos por separado, la mayoría de los mismos también presenta valores no significativos. Solo aparecen diferencias significativas en los conceptos Justicia y Sentido Crítico, en ambos casos a favor de los colegios concertados y con un nivel de significatividad del 99%.

En el caso de los ANOVAS para el índice negativo (recordemos que el mismo recoge información sobre la ausencia de alumnos con malos resultados), de nuevo el efecto de la titularidad del centro escolar es no significativo. Sin embargo, en este caso las variaciones parciales por conceptos son más relevantes que en el análisis en positivo, de modo que la mitad de las mismas resultan estadísticamente significativas. A favor de los centros públicos aparecen los conceptos de Responsabilidad y Tolerancia, diferencias significativas ambas al 95%, mientras que los colegios concertados destacan en Justicia, Empatía y Autocontrol, con diferencias significativas todas ellas al 99%.

**Tabla 4.** Resultados del análisis de varianza (ANOVA) efectuado para el Índice negativo y para la desagregación por conceptos

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>INDICE NEGATIVO</b>	Inter-grupos	5,576	1	5,576	1,535	<b>0,215</b>
	Intra-grupos	19946,489	5491	3,633		
	Total	19952,065	5492			
Justicia	Inter-grupos	1,752	1	1,752	7,47	<b>0,006</b>
	Intra-grupos	1287,936	5491	0,235		
	Total	1289,688	5492			
Igualdad	Inter-grupos	0,227	1	0,227	2,195	0,139
	Intra-grupos	568,27	5491	0,103		
	Total	568,497	5492			
Democracia	Inter-grupos	0,043	1	0,043	0,256	0,613
	Intra-grupos	923,042	5491	0,168		
	Total	923,085	5492			
Responsabilidad	Inter-grupos	0,979	1	0,979	4,168	<b>0,041</b>
	Intra-grupos	1289,693	5491	0,235		
	Total	1290,672	5492			
Tolerancia	Inter-grupos	0,678	1	0,678	4,642	<b>0,031</b>
	Intra-grupos	801,906	5491	0,146		
	Total	802,584	5492			
Motivación	Inter-grupos	0,013	1	0,013	0,066	0,797
	Intra-grupos	1080,302	5491	0,197		
	Total	1080,315	5492			
Empatía	Inter-grupos	2,151	1	2,151	11,744	<b>0,001</b>
	Intra-grupos	1005,821	5491	0,183		
	Total	1007,972	5492			
Autocontrol	Inter-grupos	1,242	1	1,242	8,276	<b>0,004</b>
	Intra-grupos	824,312	5491	0,15		
	Total	825,555	5492			
Esfuerzo	Inter-grupos	0,083	1	0,083	0,468	0,494
	Intra-grupos	978,972	5491	0,178		
	Total	979,055	5492			
Crítica	Inter-grupos	0,303	1	0,303	1,565	0,211
	Intra-grupos	1062,674	5491	0,194		
	Total	1062,977	5492			

Resumiendo la información proporcionada por los ANOVAS, se puede concluir de forma consistente que la titularidad del centro es irrelevante en términos globales para los resultados de los alumnos en educación no cognitiva. Sólo aparecen diferencias significativas en algunos conceptos parciales y, salvo para un concepto, en los demás casos las diferencias significativas no se repiten para los dos índices. De este modo, solo el subconcepto *Justicia* ofrece evidencia de superioridad estadísticamente significativa de los colegios concertados, tanto si se tienen en cuenta la presencia de buenos alumnos como si se considera la ausencia de malos alumnos (calificados como tales a partir de sus resultados). En el caso de alumnos con buen sentido crítico destacan los concertados, así como en la ausencia de estudiantes con mala empatía y autocontrol. En cuanto a las escuelas públicas, sus puntos fuertes relativos serían la menor presencia de alumnos poco responsables y de adolescentes con baja tolerancia hacia los que son distintos.

El siguiente paso en el estudio consistió en la realización de un análisis de regresión, en el que tratamos de explicar los resultados globales en esta formación a partir de los tres factores relacionados con las características del centro escolar: titularidad (público/concertado), localización (urbano/rural) y el efecto *peer group*, que actuarían como variables explicativas. Las dos primeras variables son dicotómicas 0/1, mientras que en el caso de la variable que recoge el efecto compañeros, la misma se construye como la media en los resultados globales para los compañeros de colegio de cada alumno (es decir, excluyendo la propia nota de cada individuo al calcular las medias respectivas). El objetivo de la inclusión de esta última variable es contrastar la influencia sobre la formación de cada alumno individual del hecho de estar rodeado en su colegio (y curso) por compañeros con buena (o mala) educación en valores y competencias sociales.

En la literatura metodológica generalmente se recomienda para la estimación el empleo de un modelo probit ordenado cuando se considera una variable dependiente de naturaleza discreta y ordenada, como es el caso de los dos índices construidos para medir los resultados educativos. No obstante, en este estudio emplearemos el modelo de Mínimos Cuadrados Ordinarios por la simplicidad de su estimación e interpretación de los coeficientes, así como por la reconocida similitud en la literatura<sup>76</sup> en cuanto a los resultados de ambos modelos.

En las Tablas 5 y 6 se muestran los resultados de los análisis de regresión realizados para los índices positivo y negativo, respectivamente. Los resultados de ambas posibilidades son coincidentes y vienen a confirmar lo ya anticipado en los análisis previos, en cuanto a la irrelevancia de la titularidad del centro escolar para los resultados globales en educación en valores y competencias sociales. Del mismo modo, tampoco resulta significativa la localización de la escuela (no influye la distinción entre centros urbanos y rurales).

---

<sup>76</sup> El mismo caso aparece en todos los estudios relacionados con el campo de la satisfacción del individuo respecto a distintas circunstancias (trabajo, felicidad, etc.), donde dicha satisfacción suele medirse a través de un índice categórico ordenado. En este tipo de literatura es muy habitual la utilización del modelo MCO por su sencilla interpretación y por la similitud de sus resultados con la estimación mediante un probit ordenado (vid. Ittner y Larcker, 1998, Chen, 2001 o Ahn y Garcia, 2004, como algunos ejemplos).

**Tabla 5.** Resultados de la regresión MCO para el modelo de Índice Positivo

MODELO		B	t	Sig.
POSITIVO	Constante	0,927***	5,964	0,000
	Titularidad	0,210	0,330	0,741
	Localización	-0,070	-0,116	0,908
	Peer Group	0,681***	12,893	0,000

R<sup>2</sup> corregida = 0,030

Estadístico F = 56,702\*\*\*

**Tabla 6.** Resultados de la regresión MCO para el modelo de Índice Negativo

MODELO		B	t	Sig.
NEGATIVO	Constante	2,706***	7,242	0,000
	Titularidad	0,057	1,022	0,307
	Localización	0,014	0,252	0,801
	Peer Group	0,627***	11,849	0,000

R<sup>2</sup> corregida = 0,026

Estadístico F = 49,347\*\*\*

En cambio, si que resulta estadísticamente significativa al 99% y en ambos modelos la variable que recoge el efecto peer group o compañeros. Ello viene a demostrar que el centro escolar en que curse estudios el alumno sí que tiene cierta influencia sobre sus resultados en educación no cognitiva. Pero no porque lo condicione el hecho de que sea una escuela pública o concertada, o su localización, sino por el efecto significativo que sobre dicha educación ejercen los compañeros de aula y colegio. Es decir, cada alumno tiene mayores posibilidades de dotarse de una buena educación social y en valores si está rodeado en su colegio de compañeros con buenos resultados en la misma, y viceversa en sentido negativo.

Este resultado desmiente la posibilidad de que sea neutral el colegio al que asiste el alumno para sus resultados no cognitivos. Por el contrario, el hecho de que haya colegios con mejores o peores alumnos (según sus resultados) hace que alcance cierta importancia la elección de escuela dentro de la red pública (siempre entre las posibilidades que tengan los padres de elegir, según sus circunstancias personales y los baremos de admisión o zonificación en cada caso), pues ello afectará a la probabilidad de que sus hijos acaben estando dotados o no de unas adecuadas competencias sociales y formación en valores ciudadanos.

## 5. Conclusiones.

La evaluación de los resultados en la Educación Secundaria es una cuestión de plena actualidad dentro del Sector Público. Sin embargo, todas las experiencias llevadas a cabo hasta el momento se han centrado en la medida de los resultados curriculares, obviando completamente la componente no cognitiva del resultado educativo (la centrada en los valores afectivos, comportamientos sociales y desarrollo personal). Esta omisión suele justificarse en la literatura por la ausencia de exámenes o pruebas objetivas disponibles para los estudios empíricos, pese a reconocerse de forma unánime su importancia en la formación de los jóvenes.

En este trabajo hemos analizado la relación entre los resultados en la educación no cognitiva y las características del centro escolar al que asiste cada alumno. Esta cuestión adquiere especial relevancia en el caso español, dadas la dualidad de la red pública de centros, donde coexisten

escuelas estrictamente públicas con colegios concertados de titularidad privada y financiación pública y sobre todo, la elevada demanda por los progenitores de la última categoría de colegios en detrimento de las escuelas estrictamente públicas. Precisamente una de las justificaciones propuestas en la literatura educativa para este comportamiento radicaría en la percepción por parte de las familias de una presunta mejor educación en comportamientos sociales en los colegios concertados.

La mencionada de ausencia de pruebas objetivas obligó a la realización de un costoso trabajo de campo, al llevarse a cabo una encuesta a todos los alumnos asturianos que cursaban 4º de E.S.O. en el curso 2010/2011. Ello permitió disponer de información sobre más de 5.500 estudiantes, que representaban casi el 80% de los matriculados a inicios de curso en este nivel educativo. En el cuestionario se introdujeron 20 cuestiones situacionales, con 4 alternativas de conducta en cada una de ellas, con el fin de aproximar los resultados de cada alumno en educación no cognitiva, junto a una batería de preguntas identificativas relacionadas con las circunstancias personales de cada individuo. La información recabada se empleó para analizar la influencia de las características del colegio sobre los resultados de cada alumno, en otras palabras, si tiene importancia la elección de centro escolar para este tipo de educación.

Tanto el análisis descriptivo de los datos, como los análisis de varianza (ANOVA) y el posterior análisis de regresión efectuado, confirman de forma consistente la irrelevancia de la titularidad del centro para la formación social y en valores de los alumnos. Con ello se rechaza la argumentación que basa la alta demanda de centros concertados en nuestro país en unas potenciales características distintivas de los mismos, en cuanto a una mayor atención a los comportamientos sociales y formación en valores de los niños en los colegios concertados

Con todo, los resultados mostrados en el presente estudio no rechazan la hipótesis de que el asistir a una u otra escuela sea relevante para este tipo de formación, puesto que el efecto compañeros se muestra significativo para los resultados no cognitivos de cada alumno. En otras palabras, no importaría que el colegio sea público o concertado, pero si el tipo de alumnado que predomina en el mismo (el cual, obvio es decirlo, no tiene una distribución homogénea entre todos los centros de la red pública, sea cual sea su titularidad).

La continuación natural de la presente investigación pasa por la consideración de las características individuales (resultados curriculares, uso del tiempo de ocio, creencias religiosas, amistades, etc.) y familiares (circunstancias socioeconómicas, clima de convivencia en el hogar, relación ascendientes/descendientes, etc.) de cada estudiante en el análisis. La inclusión de estas variables complementará la información aquí mostrada y, en primer lugar, permitirá avanzar en el conocimiento sobre los determinantes de este tipo de educación. Y en segundo lugar, contribuirá a graduar en términos relativos la influencia de la escuela frente al efecto de las circunstancias individuales de cada alumno sobre la educación no cognitiva. Con todo ello se espera lograr una visión global y completa sobre aquellos factores que realmente inciden o no de forma significativa sobre la educación no cognitiva en nuestro país, de cara al aumento de la calidad educativa y la adopción de las medidas pertinentes para tal fin por las autoridades publicas.

## Referencias

Arum, R. (1996): "Do private schools force public schools to compete?". *American Sociological Review*, 61(1): 29-46.

Best, R. (2003). "New bottles for Old Wine? Affective Education and the Citizenship Revolution in English Schools". *Pastoral Care in Education*, 21(4): 14-21.

- Bloom, B.S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, y D. R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Nueva York, David McKay Company.
- Calero, J. y J.O. Escardíbul (2007): "Evaluación de servicios educativos: el rendimiento de los centros públicos y privados medido en PISA-2003". *Hacienda Publica Española*, 183(4): 33-66.
- Calero, J. y S. Waisgrais (2009): "Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones PISA". *Papeles de Economía Española*, 119: 86-99.
- Cherchye, L., K. De Witte, E. Ooghe y I. Nicaise (2010): "Efficiency and equity in private and public education: A nonparametric comparison". *European Journal of Operational Research*, 202: 563-573.
- Cohn y Geske (1990): *The Economics of Education*, Pergamon Press.
- Coleman, J., E. Q. Campbell, C. F. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S. Office of Education.
- Coleman, J., T. Hoffer y S. Kilgore (1982): "Cognitive outcomes in public and private schools". *Sociology of Education*, 55 (2): 65-76.
- Dronkers, J. y P. Robert (2008): "Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools: A cross-national analysis". *Educational Policy*, 22(4): 541-577.
- Figlio, D.N. y J. A. Stone (1997): "School choice and student performance. Are private schools really better?". Discussion Paper no. 1141-97. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin.
- Hanushek, E. (1986): "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools". *Journal of Economic Literature*, 24: 1141-1177.
- Hanushek, E. (1997): "Assessing the effects of school resources on student performance: An update". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19: 141-164.
- Hanushek, E. (2003): "The failure of input based schooling policies". *The Economic Journal*, 113: 64-98.
- Hargreaves, A., E. Baglin, P. Henderson, P. Leeson y T. Tossell (1988): *Personal and Social Education. Choices and Challenges*. Oxford, Blackwell.
- Lang, P.L.F, Katz, Y. y Menezes, I. (Eds.) (1998). *Affective Education. A Comparative View*, Londres, Continuum.
- Mancebón, M.J. y D. Perez-Ximenez de Embún (2007): "Conciertos educativos y seleccion academica y social del alumnado". *Hacienda Publica Española*, 180: 77-106.

Mancebón, M.J. y M.A. Muñiz (2008): "Private versus Public High Schools in Spain: disentangling managerial and program efficiencies". *Journal of the Operational Research Society*, 59-7: 892-901.

Morgan, S. y Sorensen, A. (1999): "Parental networks, social closure and mathematics learning". *American Sociological Review*, 64: 661-681.

Nixon, J., J. Martín, P. McKeown y S. Ranson (1996): *Encouraging Learning: Towards a theory of the learning school*. Milton Keynes, Open University Press.

OECD (2010). *PISA 2009 Results*. OECD Publishing, Paris.

Perelman, S. y Santín, D. (2011). "Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results". *Education Economics*, 19(1): 29-49.

Pring, R. (1984). *Personal and Social Education in the Curriculum*. Londres, Hodder y Stoughton.

Salinas, J. y Santín, D. (2012): "Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006". *Revista de Educación*, 358, en prensa.

Sullivan, A. (2001): "Cultural capital and educational attainment". *Sociology*, 35: 835-912.

Urquizu, I. (2008): "La selección de escuela en España". *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(2):70-89.

Watkins, C., Lodge, C. y McLaughlin, C. (Eds.) (1991): *Gender and Pastoral Care*. Oxford, Blackwell.

Worthington, A. (2001): "An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education". *Education Economics*, 9 (3): 245-268.