



**UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA**

**TESIS DOCTORAL**

***“EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE CONCIERTOS  
EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y SU CONTRIBUCIÓN A  
LOS OBJETIVOS DE LIBERTAD, EFICIENCIA Y  
EQUIDAD EDUCATIVA”***

**Tesis Doctoral realizada por D. Félix Burgos Fernández**

**Director: Dr. D. Gonzalo Sanz–Magallón Rezusta**

***Año 2015***







## **DEDICATORIA**

Este trabajo está dedicado a María, mi esposa.

Su amor, alegría y entrega hacen posible  
que todo cobre sentido, de nuevo, cada día.



## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a mi esposa María,  
a mis hijos Paulina y Miguel  
y un recuerdo imborrable para mis padres, Manuel y Ana María,  
que comenzaron con su amor esta realidad.

Gracias al director de esta Tesis, Gonzalo.  
Él creyó que era posible  
y nunca se contentó con un trabajo mediocre.

Gracias a la Universidad San Pablo CEU.  
Donde siempre he sido acogido.

Y gracias a Dios,  
que sigue bendiciéndonos y enseñándonos.





*“La educación es al hombre lo que el molde  
al barro: le da la forma”  
(Jaime Balmes)*

*“Sed de verdad libres, es decir,  
apasionados por la verdad”  
(Benedicto XVI)*



# **PARTE I: ÍNDICES, SIGLAS Y ABREVIATURAS**

---



# ÍNDICE GENERAL

## **“EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE CONCIERTOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA Y SU CONTRIBUCIÓN A LOS OBJETIVOS DE LIBERTAD, EFICIENCIA Y EQUIDAD EDUCATIVA”.**

DEDICATORIA .....	V
AGRADECIMIENTOS.....	VII
PARTE I: ÍNDICES, SIGLAS Y ABREVIATURAS .....	XI
ÍNDICE GENERAL.....	XIII
ÍNDICE DE CUADROS.....	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XXIII
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	XXV
SIGLAS Y ABREVIATURAS .....	XXVI
PARTE II: DESARROLLO DE LA TESIS DOCTORAL.....	1
CAPÍTULO 1: OBJETIVOS, PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Objetivos de la investigación.....	5
1.2 Planificación de la investigación .....	6
1.3 Metodología de la investigación .....	11
1.3.1. Limitaciones de las fuentes de información empleadas .....	15
CAPÍTULO 2: OBJETIVOS GENERALES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA .....	19
2.1.    Primer objetivo: libertad.....	19
2.1.1.    La formación y la educación de la persona.....	19
2.1.2.    Los agentes que intervienen en la educación de la persona: familia, escuela y sociedad.....	21
2.1.3    Educación y libertad. ....	23
2.1.4.    Educación y Libre Competencia. ....	29
2.2.    Segundo objetivo: eficiencia .....	35
2.2.1.    La Función de Producción Educativa.....	36

2.2.2. El producto educativo y el valor añadido. ....	41
2.2.3. Óptimo de Pareto .....	44
2.2.4. Tipos de eficiencia.....	46
2.3. Tercer objetivo: equidad .....	52
2.3.1. El concepto de equidad en la educación. ....	52
2.3.2. Triple vertiente de la equidad.....	56
2.4. Objetivo global: calidad educativa .....	61
2.4.1. Elementos determinantes de la calidad educativa .....	67
2.4.2. La capacidad de adaptación de los centros y el profesorado a las nuevas realidades. ....	72
2.5. Relaciones entre libertad, eficiencia y equidad .....	74
CAPÍTULO 3: LA POLÍTICA DE CONCIERTOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA.....	83
3.1. El precedente: Ley General de Educación (LGE) de 1970.....	83
3.2. El régimen de Subvenciones. ....	85
3.3. Primera normativa tras la Constitución de 1978: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980 .....	86
3.4. El cambio: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.....	87
3.5. Reordenación de las enseñanzas: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 .....	91
3.6. Se completa la reforma: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995 .....	93
3.7. Una nueva norma: Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE) de 2002.....	94
3.8. Una nueva revisión: Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 .....	96
3.9. La última reforma: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.....	99
3.10. La financiación de la educación en España.....	105
3.11. Presencia de la enseñanza concertada en España. ....	109
CAPÍTULO 4: INDICADORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, CALIDAD Y EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA, PRIVADA Y CONCERTADA EN ESPAÑA.....	115
4.1. Indicadores del rendimiento académico.....	115
4.1.1. Evaluación General de Diagnóstico (EGD).....	116
4.1.2. Informes PIRLS/TIMMS 2001 realizados por el IEA .....	119
4.1.3. Informe PISA.....	120
4.1.4. Resultados en conocimientos de inglés.....	122

4.1.5. Conclusiones sobre el rendimiento de los alumnos .....	125
4.2. Indicadores de calidad.....	126
4.2.1. Formación de equipos directivos .....	126
4.2.2. Indicadores de calidad del profesorado: titulación y antigüedad. ....	128
4.2.3 Razones para la elección de centro educativo.....	130
4.2.4 Satisfacción de las familias con la educación recibida por sus hijos. ....	131
4.2.4.1 Satisfacción de las familias con los centros según su nivel socioeconómico. ....	131
4.2.4.2 Insatisfacción de las familias con el rendimiento alcanzado por sus hijos. ....	131
4.2.4.3 Satisfacción de las familias con la enseñanza de idiomas extranjeros. ....	131
4.3. Indicadores de equidad .....	139
4.3.1. Un aspecto introductorio: el perfil socioeconómico y cultural de las familias.....	139
4.3.2. Indicador de equidad: porcentaje de alumnos cuyas familias presentan menor nivel socioeconómico y cultural y tienen escaso rendimiento académico ..	143
4.4. Conclusiones.....	139

**CAPÍTULO 5: INFLUENCIA DE LOS CONCIERTOS EDUCATIVOS SOBRE LOS COSTES Y EL RESULTADO DE EXPLOTACIÓN DE LOS CENTROS. ECONOMÍAS DE ESCALA Y EFICIENCIA ENERGÉTICA .....**

5.1. Fuente de información: EFGEP 2009/10. ....	156
5.2. Coste medio por alumno en la enseñanza concertada y en la pública.....	157
5.2.1. Coste medio por alumno concertado (CAC) .....	158
5.2.2. Coste de la enseñanza concertada cubierto por el Gasto Público y comparación con la enseñanza pública.....	158
5.3. Coste del personal docente en la enseñanza concertada en España.....	164
5.4. Análisis del resultado de explotación de los centros concertados.....	167
5.4.1. Centros concertados que presentan pérdidas de explotación.....	171
5.4.2. Déficit de concierto de los centros concertados .....	173
5.5. Análisis de las economías de escala en la enseñanza concertada.....	174
5.5.1. Las economías de escala en educación. ....	174
5.5.2. Coste y beneficio medio por alumno según el número de alumnos matriculados en el centro. ....	177
5.6. Un análisis específico de eficiencia: la eficiencia energética de los centros .....	182
5.7. Conclusiones.....	185

CAPÍTULO 6: CONTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS CONCERTADOS A LA EFICIENCIA TÉCNICA Y ASIGNATIVA.....	193
6.1. Estudios recientes sobre el sistema educativo español. ....	193
6.1.1. Estudios recientes sobre el rendimiento educativo y la equidad. ....	193
6.1.2. Estudios recientes sobre la elección de centro educativo. ....	199
6.1.3. Estudios recientes sobre eficiencia.....	206
6.2. El análisis DEA como herramienta de medición de la eficiencia .....	215
6.2.1. La metodología DEA .....	215
6.2.2. Ventajas e inconvenientes de la metodología DEA.....	218
6.2.3. Nuestro modelo DEA para el estudio de la eficiencia.....	219
6.2.4. Resultados. ....	221
6.2.4.1. Modelo CRS. ....	221
6.2.4.2. Modelo VRS. ....	223
6.2.4.3. Valoración de la ineficiencia de los centros educativos en función del coste medio por alumno .....	225
6.3. Conclusiones.....	227
 CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES FINALES .....	 231
 BIBLIOGRAFÍA.....	 241
Bibliografía: Economía de la Educación.....	241
Bibliografía: Legislación .....	259
 PARTE III: ANEXOS .....	 261
ANEXO I: Capítulo 3 .....	263
ANEXO II: Capítulo 4 .....	264
ANEXO III: Capítulo 5 .....	274
ANEXO IV: Capítulo 6 .....	314



## ÍNDICE DE CUADROS

### En Parte II: Desarrollo de la Tesis Doctoral

Cuadro 2.1: Porcentajes de alumnado extranjero (I). Curso 2012/13.....	58
Cuadro 2.2: Porcentajes de alumnado extranjero (II). Curso 2012/13.....	59
Cuadro 2.3: Porcentajes de alumnado de Educación Especial. Curso 2012/13. ....	60
Cuadro 3.1: Porcentajes de reparto de alumnos de las enseñanzas pública, concertada y privada en España. Curso 2012/13.....	110
Cuadro 3.2: Porcentajes de crecimiento/decrecimiento de la enseñanza Concertada en España entre los cursos 2000/01 y 2012/13 .....	112
Cuadro 4.1: Resultados obtenidos en la Educación Primaria en España según titularidad. EGD 2009 .....	117
Cuadro 4.2: Resultados obtenidos en la ESO en España según titularidad. EGD 2010. Año 2010.....	118
Cuadro 4.3: Muestras nacionales e internacionales en las pruebas PIRLS y TIMMS. Año 2011 .....	119
Cuadro 4.4: Resultados obtenidos en las pruebas PIRLS y TIMMS en España según titularidad. Año 2011 .....	120
Cuadro 4.5: Horas por semana de clase de inglés según titularidad del centro. Año 2012 .....	124
Cuadro 4.6: Horas por semana de clase de inglés y puntuación media obtenida según titularidad del centro. Año 2012 .....	125
Cuadro 4.7: Valoración de la formación recibida para desempeñar cargo directivo según titularidad. EGD 2009.....	127
Cuadro 4.8: Titulación del profesorado según titularidad del centro. EGD 2009.....	128
Cuadro 4.9: Porcentajes de antigüedad del profesorado según titularidad del centro. EGD 2009 .....	129
Cuadro 4.10: Satisfacción de las familias con los centros educativos. Estadístico U de Mann-Whitney. EGD 2009.....	134

Cuadro 4.11: Satisfacción de las familias con los centros educativos. CIS 2014.....	135
Cuadro 4.12: Satisfacción de las familias según titularidad del centro Educativo y nivel socioeconómico. CIS 2014.....	136
Cuadro 4.13: Satisfacción de las familias según titularidad del centro. Prueba F. CIS 2014 .....	137
Cuadro 4.14: Porcentajes de insatisfacción de las familias con el rendimiento alcanzado según la titularidad del centro. CIS 2014.....	138
Cuadro 4.15: Porcentajes de satisfacción de las familias con la enseñanza de idiomas en los centros educativos. CIS 2014.....	139
Cuadro 4.16: Número de libros en los hogares según titularidad del centro. PISA 2009 .....	140
Cuadro 4.17: Trabajo profesional de los padres según titularidad del centro. PISA 2009 .....	141
Cuadro 4.18: Grado de importancia que otorgan los padres al conocimiento de idiomas extranjeros según titularidad del centro. CIS 2014.....	142
Cuadro 4.19: Indicadores según titularidad del centro. PISA 2009 y CIS 2014 .....	143
Cuadro 4.20: Alumnos con bajo ESCS y puntuación inferior a 407 puntos por titularidad del centro docente. PISA 2009 .....	146
Cuadro 5.1: Tasas de respuesta en la EFGEP para la enseñanza no universitaria Cursos 2004/05 y 2009/10.....	157
Cuadro 5.2: Coste medio por alumno que presentan los centros concertados para la EI2/EP y la Ed. Secundaria en España. EFGEP 2009/10.....	160
Cuadro 5.3: Porcentaje del CAC que no cubren las AAPP. Comparación del CAC con el GPMAC. EFGEP 2009/10 .....	161
Cuadro 5.4: Porcentaje de ahorro de la enseñanza concertada respecto a la enseñanza pública. Comparación del CAC con el GPMAP. EFGEP 2009/10.....	162
Cuadro 5.5: Coste anual por profesor. EFGEP 2009/10 .....	165
Cuadro 5.6: Ingresos totales de los centros concertados considerados en nuestro estudio. EFGEP 2009/10.....	168
Cuadro 5.7: Comparación entre el IAC y el CMAC. Porcentaje de beneficio en la educación concertada. EFGEP 2009/10.....	170
Cuadro 5.8: Porcentaje de centros que presentan beneficios o pérdidas de explotación. EFGEP 2009/10.....	171
Cuadro 5.9: Coste medio por alumno obtenido en los centros concertados	

que obtienen beneficios o pérdidas de explotación. EFGEP 2009/10 .....	172
Cuadro 5.10: Número de centros según número de alumnos matriculados. EFGEP 2009/10.....	178
Cuadro 5.11: Coste medio por alumno en los centros concertados según número de alumnos matriculados. EFGEP 2009/10 (€/al).....	179
Cuadro 5.12: Beneficio por alumno en los centros concertados según número de alumnos matriculados. EFGEP 2009/10 (€/al).....	181
Cuadro 6.1: Eficiencia técnica (ET) de la enseñanza pública y concertada. Modelo CRS con Orientación Input.....	222
Cuadro 6.2: Eficiencia técnica (ET) de la enseñanza pública y concertada. Modelo VRS con Orientación Input (sin considerar la variable densidad de población) .....	223
Cuadro 6.3: Eficiencia técnica (ET) de la enseñanza pública y concertada. Modelo VRS con Orientación Input (considerando la variable densidad de población) .....	224
Cuadro 6.4: Valor total de la ineficiencia de la enseñanza pública respecto a la concertada. Modelo DEA (CRS y VRS con Orientación Input) .....	227

### **En Parte III: Anexos**

Cuadro A3.1: Porcentajes de reparto de alumnos de las enseñanzas pública, concertada y privada en España. Curso 2000/01 .....	263
Cuadro A4.1: Elección de centro por la situación geográfica (zona de escolarización). EGD 2009 .....	264
Cuadro A4.2: Elección de centro por la fama de ser el mejor de la zona de escolarización. EGD 2009.....	265
Cuadro A4.3: Elección de centro por ofrecer estudios específicos. EGD 2009 .....	265
Cuadro A4.4: Elección de centro por tener unas creencias religiosas determinadas. EGD 2009.....	266
Cuadro A4.5: Elección de centro por haber estudiado en él otros miembros de la familia. EGD 2009 .....	266
Cuadro A4.6: Grado de satisfacción de las familias respecto al centro escolar de sus hijos (valores medios). EGD 2009 .....	267
Cuadro A4.7: Satisfacción de las familias con el centro según su titularidad.	

EGD 2009.....	268
Cuadro A4.8: Satisfacción de las familias con el profesorado según titularidad del centro. EGD 2009 .....	268
Cuadro A4.9: Valoración de la enseñanza de idiomas por las familias. CIS 2014.....	269
Cuadro A4.10: Alumnos con bajo ESCS y con puntuación inferior a 407 puntos por titularidad del centro docente y CCAA. PISA 2009.....	270
Cuadro A4.11: Asociación entre tipo de centro y condición de alumno rezagado por CCAA. Valores de Chi-cuadrado de Pearson. PISA 2009.....	273
Cuadro A5.1: Número de centros concertados considerados en nuestro estudio. EFGEP 2009/10.....	280
Cuadro A5.2: Número de alumnos totales en centros concertados. EFGEP 2009/10.....	281
Cuadro A5.3: Número de unidades totales en centros concertados EFGEP 2009/10.....	282
Cuadro A5.4: Número de unidades concertadas en centros concertados. EFGEP 2009/10.....	283
Cuadro A5.5: Resumen número de unidades y alumnos en centros concertados. EFGEP 2009/10.....	284
Cuadro A5.6: Coste medio por alumno concertado en EI2/EP. EFGEP 2009/10.....	285
Cuadro A5.7: Coste medio por alumno concertado en Educación Secundaria. EFGEP 2009/10.....	286
Cuadro A5.8: Comparación entre el CAC y el GPMAC en EI2/EP. EFGEP 2009/10 y Burgos (2013).....	287
Cuadro A5.9: Comparación entre el CAC y el GPMAC en Educación Secundaria. EFGEP 2009/10 y Burgos (2013).....	288
Cuadro A5.10: Gasto medio por alumno que presentan los centros públicos para la EI2/EP y la Ed. Secundaria en España. Burgos (2013).....	289
Cuadro A5.11: Comparación entre el CAC y el GPMAP en EI2/EP. Ahorro de la enseñanza concertada respecto a la pública. EFGEP 2009/10 y Burgos (2013) .....	290
Cuadro A5.12: Comparación entre el CAC y el GPMAC en Ed. Secundaria. Ahorro de la enseñanza concertada respecto a la pública. EFGEP 2009/10 y Burgos (2013) .....	291

Cuadro A5.13: Regresión lineal para el coste anual del profesorado según el Salario Bruto en Ed. Primaria (I). 2009/10.....	292
Cuadro A5.14: ANOVA para el coste anual del profesorado en Ed. Primaria (I). 2009/10.....	292
Cuadro A5.15: Coeficientes de regresión lineal para el coste anual del profesorado en Ed. Primaria (I). 2009/10 .....	292
Cuadro A5.16: Regresión lineal para el coste anual del profesorado en Ed. Primaria (II). 2009/10 .....	293
Cuadro A5.17: ANOVA para el coste anual del profesorado en Ed. Primaria (II). 2009/10.....	293
Cuadro A5.18: Coeficientes de regresión lineal para el coste anual del profesorado en Ed. Primaria (II). 2009/10 .....	293
Cuadro A5.19: Regresión lineal para el coste anual del profesorado en ESO (I). 2009/10.....	294
Cuadro A5.20: ANOVA para el coste anual del profesorado en ESO (I). 2009/10.....	294
Cuadro A5.21: Coeficientes de regresión lineal para el coste anual del profesorado en ESO (I). 2009/10 .....	294
Cuadro A5.22: Regresión lineal para el coste anual del profesorado en ESO (II). 2009/10.....	295
Cuadro A5.23: ANOVA para el coste anual del profesorado en ESO (II). 2009/10.....	295
Cuadro A5.24: Coeficientes de regresión lineal para el coste anual del profesorado en ESO (II). 2009/10 .....	295
Cuadro A5.25: Ingresos Totales de los centros concertados considerados en nuestro estudio. EFGEP 2009/10 (Datos en €) .....	296
Cuadro A5.26: Ingresos Totales de los centros concertados considerados en nuestro estudio. EFGEP 2009/10 (Datos en porcentaje).....	297
Cuadro A5.27: Ingreso medio por alumno concertado (IAC). EFGEP 2009/10 .....	298
Cuadro A5.28: Comparación entre el IAC y el CAC. Porcentaje de beneficio en la educación concertada. EFGEP 2009/10.....	299
Cuadro A5.29: Número de centros concertados que presentan beneficios y pérdidas de explotación. EFGEP 2009/10 .....	300
Cuadro A5.30: Porcentaje de centros que presentan beneficios o pérdidas de explotación. EFGEP 2009/10.....	301

Cuadro A5.31: Coste total y número de alumnos por centros concertados según presenten beneficios o pérdidas de explotación. EFGEP 2009/10 .....	302
Cuadro A5.32: Coste medio por alumno obtenido en los centros concertados que obtienen beneficios o pérdidas. EFGEP 2009/10 .....	303
Cuadro A5.33: Corrección de costes corrientes totales para el cálculo del déficit de concierto. EFGEP 2009/10. (Datos en €).....	304
Cuadro A5.34: Déficit de concierto en la enseñanza concertada. EFGEP 2009/10.....	305
Cuadro A5.35: Número de alumnos matriculados en los centros concertados según su tamaño. EFGEP 2009/10.....	306
Cuadro A5.36: Ingresos y costes corrientes de los centros concertados según el número de alumnos matriculados. EFGEP 2009/10 .....	307
Cuadro A5.37: beneficio Total de los centros concertados según el número de alumnos matriculados. EFGEP 2009/10 .....	308
Cuadro A5.38: Número de centros que utilizan lámparas de bajo consumo .....	309
Cuadro A5.39: Número de centros con termostatos instalados.....	310
Cuadro A5.40: Número de centros con detectores de presencia instalados .....	311
Cuadro A5.41: Número de centros con sistemas de aislamiento térmico instalados .....	312
Cuadro A5.42: Número de centros con paneles solares instalados .....	313
Cuadro A6.1:Factores y productos modelo DEA.....	314
Cuadro A6.2: Ineficiencia técnica de las enseñanzas pública y concertada. Modelo CRS con Orientación Input (considerando la variable densidad de población) .....	315
Cuadro A6.3: Ineficiencia Técnica de las enseñanzas pública y concertada. Modelo VRS con Orientación Input (considerando la variable densidad de población) .....	316

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1: Porcentajes de centros concertados en España. Curso 2012/13.....	111
Gráfico 4.1: Diferencias en resultados en Ed. Primaria según la titularidad de los centros. EGD 2009.....	117
Gráfico 4.2: Diferencias en resultados en ESO según la titularidad de los centros. EGD 2010.....	118
Gráfico 4.3: Razones de elección de centro educativo. EGD 2009.....	130
Gráfico 4.4: Grado de satisfacción de las familias con distintos aspectos de los centros educativos. EGD 2009.....	132
Gráfico 4.5: Porcentaje de satisfacción de las familias con el profesorado de sus hijos. EGD 2009.....	132
Gráfico 4.6: Porcentaje de satisfacción de las familias con el centro escolar de sus hijos. EGD 2009.....	133
Gráfico 4.7: Porcentaje de alumnos con bajo ESCS y que tienen puntuación menor a 407 puntos. Total para España. PISA 2009.....	144
Gráfico 4.8: Porcentaje de alumnos con bajo ESCS y que tienen puntuación menor a 407 puntos. Enseñanza pública. PISA 2009.....	145
Gráfico 4.9: Porcentaje de alumnos con bajo ESCS y que tienen puntuación menor a 407 puntos. Enseñanza concertada. PISA 2009.....	145
Gráfico 5.1: Porcentaje de ahorro en costes de la enseñanza concertada respecto a la enseñanza pública en EI2/EP. EFGEP 2009/10.....	163
Gráfico 5.2: Porcentaje de ahorro en costes de la enseñanza concertada respecto a la enseñanza pública en Ed. Secundaria. EFGEP 2009/10.....	163
Gráfico 5.3: Ingreso medio por alumno para la enseñanza concertada. EFGEP 2009/10. (€/al).....	169
Gráfico 5.4: Porcentaje de beneficio de explotación de los centros concertados. EFGEP 2009/10.....	170
Gráfico 5.5: Porcentaje de centros concertados que presentan beneficios de explotación. EFGEP 2009/10.....	172
Gráfico 5.6: Porcentaje de déficit de concierto de los centros concertados. EFGEP 2009/10.....	174
Gráfico 5.7: Coste medio por alumno en los centros concertados según	

número de alumnos. EFGEP 2009/10.(€/al).....	180
Gráfico 5.8: Porcentaje de las medidas de Eficiencia energética implantadas en los centros educativos según su titularidad .....	184
Gráfico 6.1: Ineficiencia en el coste por alumno de la enseñanza pública sobre la concertada. Análisis DEA. Modelo CRS. (€/al).....	225
Gráfico 6.2: Ineficiencia en el coste por alumno de la enseñanza pública sobre la concertada. Análisis DEA. Modelo VRS. (€/al) .....	226



## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1.1: Evaluación de la política de conciertos educativos en España	
Planificación de la investigación.....	7
Esquema 1.2: Fases y etapas de la investigación. Metodología .....	12
Esquema 1.3: Proceso de trabajo seguido en la investigación.....	14
Esquema 2.1: Objetivos generales de la política educativa.....	18
Esquema 2.2: Elementos determinantes de la calidad educativa.....	67
Esquema 3: La política de conciertos educativos en España.....	82
Esquema 4: Indicadores de las enseñanzas pública, privada y concertada .....	114
Esquema 5: Influencia de los conciertos educativos sobre los costes y el resultado de explotación de los centros. Economías de escala y eficiencia energética .....	154
Esquema 6: Contribución de los centros concertados a la eficiencia técnica y asignativa.....	192

## **SIGLAS Y ABREVIATURAS**

AAPP	Administraciones Públicas
AAEE	Administraciones Educativas
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
BACH	Bachillerato
CAC	Coste medio por alumno concertado
CCAA	Comunidades Autónomas
CCLL	Corporaciones Locales
CDSI	Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas
CRS	Rendimientos a Escala Contante (Modelo DEA)
DEA	Data Envelopment Analysis (Análisis Envolvente de Datos).
drs	Rendimientos a escala decreciente (tipología de VRS).
DSI	Doctrina Social de la Iglesia
EA	Enseñanzas de Adultos
EE	Enseñanza Especial
EFGEP	Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada
EGB	Educación General Básica
EGD	Evaluación General de Diagnóstico
EI1	Educación Infantil de Primer Ciclo
EI2	Educación Infantil de Segundo Ciclo
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EREGE	Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Elemental
EREGM	Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Medio
EREGS	Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Superior
EREEU	Enseñanzas de Régimen Especial Equivalente a Universitario

ESCS	Índice Estadístico de Estatus Social, Económico y Cultural (equivalente a ISEC)
FERE	Federación Española de Religiosos de la Enseñanza
FERE-CECA	Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos
FPGM	Formación Profesional de Grado Medio
FPGS	Formación Profesional de Grado Superior
FP	Formación Profesional
GPMAC	Gasto Público medio por alumno concertado
GPMAP	Gasto Público medio por alumno público
IAC	Ingreso medio por alumno concertado
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
irs	Rendimientos a escala creciente (tipología de VRS).
ISEC	Índice Socio Económico y Cultural (equivalente a ESCS)
LGE	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
LOCE	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
LOPEG	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad de la Educación
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAU	Prueba de Acceso a la Universidad
PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial

PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE
RETA	Régimen Especial de Trabajadores Autónomos
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VRS	Rendimientos a Escala Variable (Modelo DEA)
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias

# **PARTE II: DESARROLLO DE LA TESIS DOCTORAL**

---



**CAPÍTULO 1:**  
**OBJETIVOS,**  
**PLANIFICACIÓN Y**  
**METODOLOGÍA DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**

---





# **CAPÍTULO 1: OBJETIVOS, PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

El sistema educativo de un país se encuentra inmerso, de forma permanente, en un proceso de mejora continua a fin de ir adaptando su estructura y función a la realidad de cada momento. Este desarrollo no se centra únicamente en cuestiones relacionadas con aspectos de índole social, pedagógica o curricular, sino que alcanza también a sus fuentes de financiación y a la utilización de los recursos públicos empleados en él.

En España, la oferta educativa para las Enseñanzas de Régimen General se diseña a través de centros de iniciativa pública y de centros de iniciativa privada. El Estado y las diferentes Administraciones Territoriales financian con fondos públicos la totalidad de los primeros y, dentro del segundo tipo, únicamente a una parte que en España se conoce como centros concertados. De ahí que el Gasto Público realizado en estas enseñanzas se convierta en concepto básico que determina las posibilidades de cada uno de los centros financiados por él.

## **1.1 Objetivos de la investigación**

Esta investigación se enmarca dentro del ámbito de la economía de la educación<sup>1</sup>, pretendiendo valorar cómo son empleados los fondos públicos utilizados en la financiación de la enseñanza concertada y la actuación de esta en el conjunto del sistema educativo español.

Nuestro propósito principal será el examen del grado de cumplimiento que estos centros presentan de los objetivos básicos de libertad, equidad y eficiencia para

---

<sup>1</sup> “A través de su corta historia en un plano formal, la economía de la educación ha abarcado un numeroso conjunto de áreas y temas, tratando de aplicar la teoría económica al campo educativo. Entre estas figuran: el enfoque de capital humano, la función de producción aplicada a educación, el análisis de tasas de retorno, la relación entre educación y el mercado laboral, especialmente a través de los efectos de la educación en la productividad y los ingresos [...], el financiamiento y la recuperación de costos, el análisis de eficiencia interna y externa, los aspectos de equidad de los sistemas educativos y la relación entre educación y crecimiento económico” (Aedo y Vargas, 2011).

así considerar cuál es su contribución a la calidad educativa y evaluar si se justifica la financiación pública que reciben.

Entendemos que, para estudiar el papel que la enseñanza concertada realiza dentro del sistema educativo, no puede tomarse en cuenta uno de estos objetivos de forma aislada, sino que es necesario el tratamiento y la estimación conjunta de todos ellos.

Alcanzar este propósito hará necesario, en primera instancia, definir los conceptos de libertad, eficiencia y equidad educativa y estudiar la bibliografía más representativa que los trata. Igualmente, se habrá de partir de la legislación que sobre los conciertos educativos existe en España, así como de la evolución que esta ha experimentado a lo largo del tiempo.

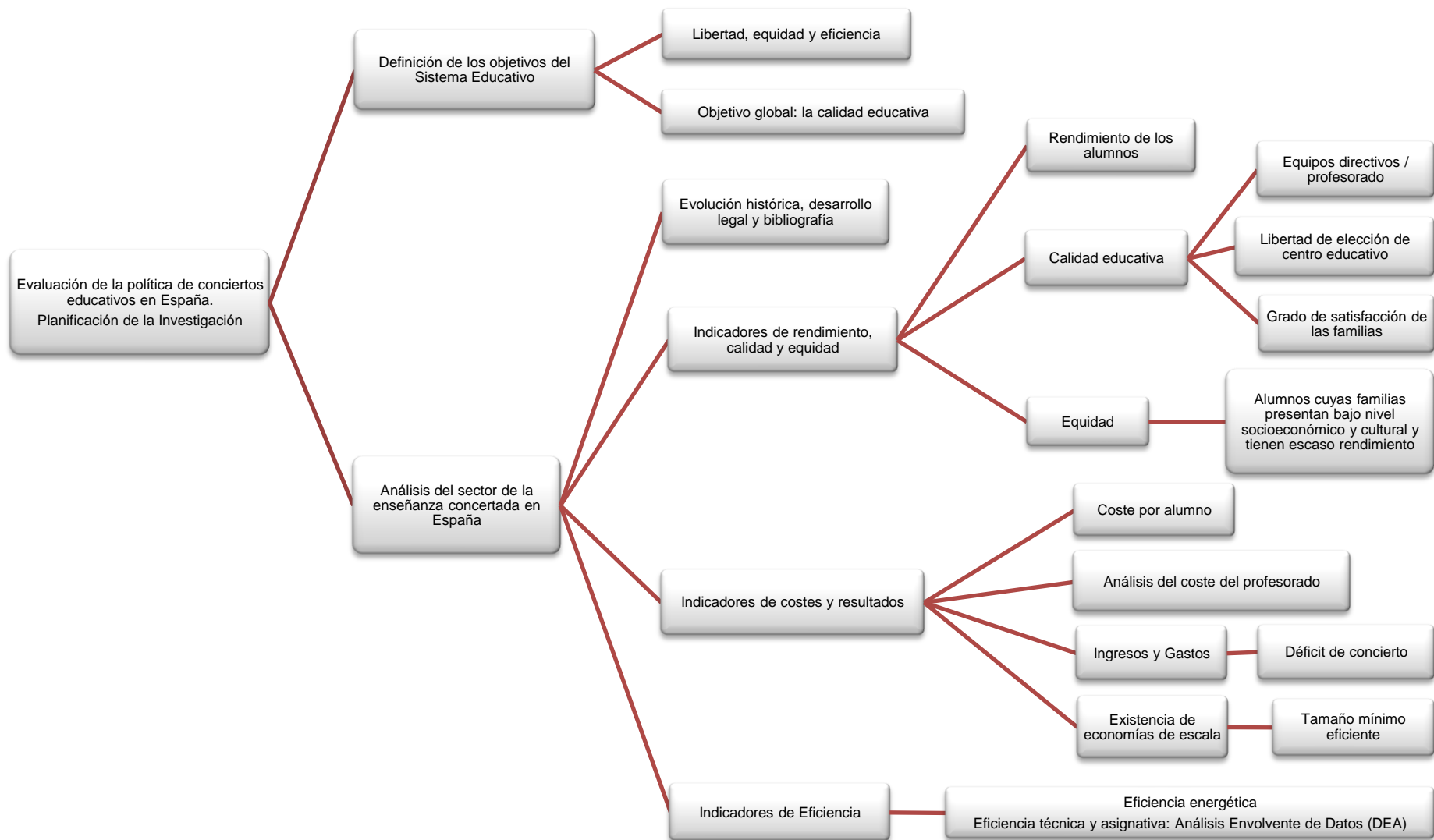
Tras definir estos términos, será preciso establecer indicadores que permitan analizarlos. Para ello, es obligado indagar en las fuentes de información que, una vez garantizada su validez, hagan posible fundamentar una respuesta en base a los valores que ofrecen y que de ellas se derivan.

Esto nos llevará a analizar el rendimiento académico de los alumnos, la satisfacción de las familias con la enseñanza que reciben sus hijos, los factores que influyen en la elección del centro educativo, el coste por alumno en la enseñanza concertada, su resultado de explotación y el déficit de concierto existente en el sector en España.

Se unirán a ellos otras variables que describirán la situación actual de los centros concertados tales como el análisis de la existencia de economías de escala y la medida de la eficiencia técnica y asignativa que alcanzan en comparación con la enseñanza pública.

## **1.2 Planificación de la investigación**

Una vez establecidos los objetivos perseguidos, vamos a presentar – para así introducirnos en el ámbito de la investigación – el esquema de trabajo que seguiremos y los pasos a dar para su consecución:



Esquema 1.1: Evaluación de la política de conciertos educativos en España. Planificación de la investigación. (Elaboración propia).

Nuestro trabajo – ya hemos señalado anteriormente – se centrará en el sector de la enseñanza concertada buscando analizar cuál es su contribución a los objetivos de libertad, de equidad y de eficiencia y para comenzar, en el Capítulo 1 – el que nos ocupa – hemos establecido los objetivos a conseguir junto con la planificación del trabajo a desarrollar y los aspectos metodológicos que lo enmarcarán.

En el Capítulo 2 abordaremos la definición de los tres conceptos señalados, buscando establecer sus bases teóricas marcando un punto de partida sobre el que considerar al sujeto de la acción educativa – la persona – y el papel de los agentes que intervienen en ella – la familia, la escuela y la sociedad –. Incluiremos también el estudio de lo que se entiende por calidad educativa, considerándolo como el objetivo global al que los centros educativos han de tender.

A continuación – en el Capítulo 3 – comenzaremos el estudio de la política de conciertos educativos seguida en España, partiendo de cómo se ha ido configurando legalmente a lo largo de los años y describiendo las implicaciones que su desarrollo ha tenido. Junto a ello añadiremos una breve referencia sobre el modo que las Administraciones Públicas establecen la financiación de la enseñanza en España y sobre cómo ha evolucionado la presencia de cada tipo de centro: públicos, concertados y privados<sup>2</sup> –.

Los siguientes capítulos los dedicaremos a realizar el análisis económico de los centros concertados a través de tres etapas:

1. Obtención de indicadores de rendimiento, calidad y equidad en la enseñanza pública, privada y concertada en España.

En el Capítulo 4 analizaremos, en un primer momento, el rendimiento alcanzado por los alumnos en las pruebas de la EGD (Evaluación General de Diagnóstico), los estudios PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMMS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias), el Informe PISA (Programa para la Evaluación

---

<sup>2</sup> A los efectos de esta Tesis – y para simplificar –, denominaremos centro privado a aquel que no es financiado a través de fondos públicos sino exclusivamente a través de las cuotas que abonan las familias, y centro concertado a aquel que, siendo de titularidad privada, es financiado a través de las Administraciones Públicas – aunque exista alguna unidad escolar que pueda no serlo –.

Internacional de los Alumnos) y en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la materia de inglés.

Como indicadores de calidad tomaremos, inicialmente, el grado de formación de los Equipos directivos y la titulación y antigüedad del profesorado.

Posteriormente, continuaremos considerando las razones que señalan las familias para la elección de centro educativo y estudiaremos – a través de los resultados de la EGD – cómo influyen en su decisión la situación geográfica dentro de la zona de escolarización asignada oficialmente, la buena fama de ser el mejor de la zona, la oferta de estudios específicos, las creencias religiosas propias del proyecto educativo o el que otros miembros de la familia hayan estudiado en él.

A la vez, las familias proporcionan información del grado de satisfacción sobre la educación de sus hijos. Para tener en cuenta esta percepción de la calidad, emplearemos dos fuentes de información:

- La EGD, a fin de ofrecer datos sobre la satisfacción de las familias con el profesorado, con el centro, con la dirección, con el trabajo en clase, con la relación con el tutor/a, con la relación con los compañeros, con la utilización de recursos, con el nivel de aprendizaje y con el clima escolar.
- El Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de febrero de 2014 donde se estudia la satisfacción global de las familias con los centros según sea su titularidad y con la enseñanza de idiomas extranjeros que sus hijos reciben en ellos.

Finalmente, valoraremos la variable equidad estudiando, a través de los datos aportados por PISA-2009, el porcentaje de alumnos cuyas familias presentan un bajo nivel socioeconómico y cultural y que tienen escaso rendimiento académico. Buscaremos analizar en qué medida estos alumnos se escolarizan en la enseñanza pública o en la concertada.

## 2. Elaboración de indicadores de costes y resultados.

La publicación por parte del Instituto Nacional de Estadística (INE) de la “*Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada*” para 2009/10 – EFGEP – (INE, 2012b) hace accesible gran información de índole económica de los centros privados y concertados.

En base a ella, obtendremos el coste por alumno en la enseñanza concertada – comparándolo con los valores correspondientes para la enseñanza pública – y el coste del personal docente buscando ver los factores que inciden sobre él. Junto a ello, analizaremos el beneficio medio que se obtiene por alumno y el déficit por concierto que se genera en el sector.

Completaremos este análisis con el estudio de las economías de escala presentes en estos centros a fin de indagar en el concepto de su tamaño mínimo eficiente e incluiremos una consideración sobre el concepto de eficiencia energética en la escuela a partir de los datos del Observatorio del Centro Educativo Español (Magisterio, 2011).

Todos estos análisis los realizaremos en el Capítulo 5.

## 3. Presentación de un modelo de análisis para el estudio de la eficiencia técnica y asignativa de los centros públicos y concertados españoles.

En el Capítulo 6, en primer lugar, recopilaremos la bibliografía específica consultada y referida a rendimiento educativo, equidad, elección de centro y eficiencia. Ella será la base para plantear el análisis de la eficiencia a través de la metodología del Análisis Envolvente de Datos (DEA).

Describiremos la técnica DEA y, posteriormente, plantearemos dos modelos:

- Primero, considerando como productos el rendimiento de los alumnos en lectura en PISA-2009 y el porcentaje de alumnos con un ESCS (Índice Estadístico de Estatus Social, Económico y Cultural) inferior y que tienen un mínimo rendimiento y como recursos el coste por alumno en ESO y el índice ESCS.

- En segundo lugar, añadiremos al modelo anterior un tercer factor: la densidad de población. Observaremos así cómo influye este elemento sobre la eficiencia de los centros.

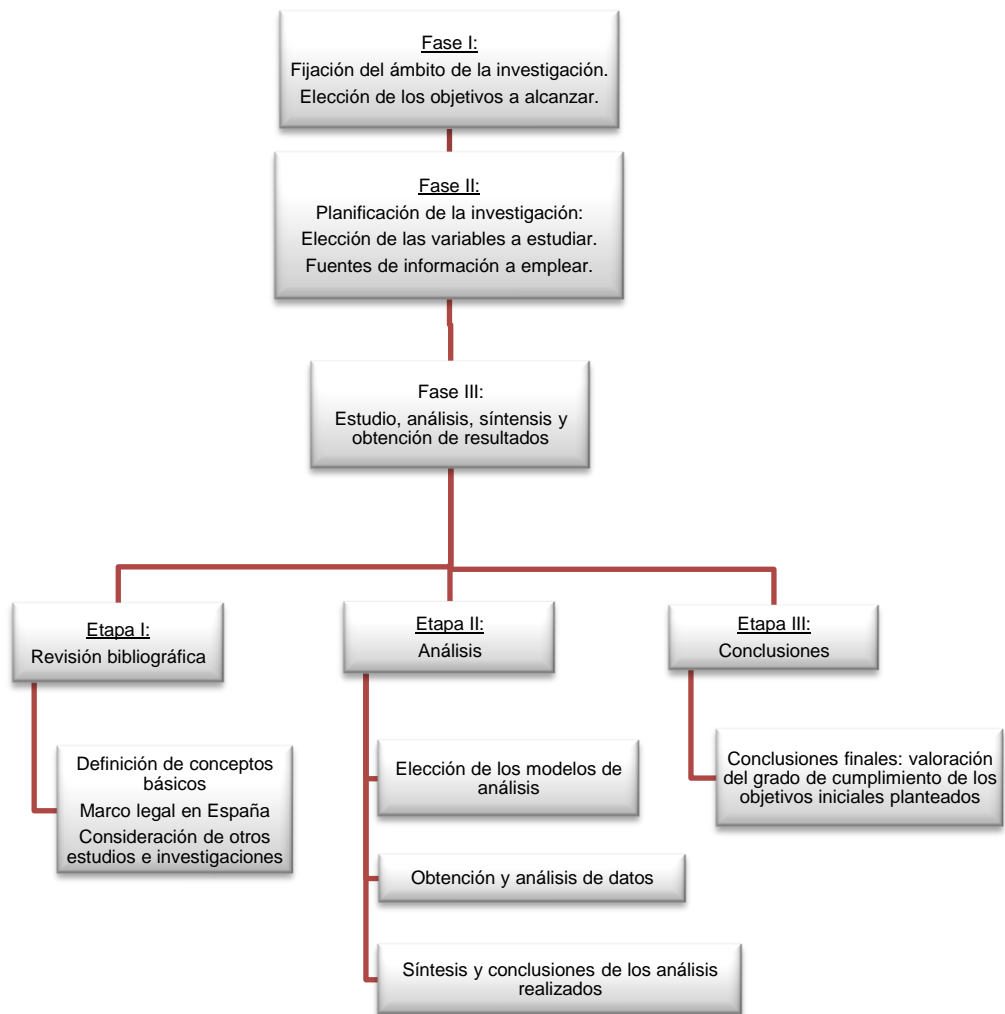
El modelo DEA lo realizaremos bajo la Orientación Input y bajo los modelos CRS (Rendimientos a Escala Constantes) y VRS (Rendimientos a Escala Variable) a efectos de analizar el efecto de los rendimientos a escala y con el fin de observar los centros (públicos o concertados) que por CCAA se sitúan en la Frontera de Eficiencia. Una vez obtenidas las que resultan eficientes valoraremos monetariamente las ineficiencias que se presentan al comparar ambas enseñanzas.

4. En último lugar, en el Capítulo 7 recogeremos las conclusiones finales y valoraremos el grado de consecución de los objetivos iniciales planteados.

### **1.3 Metodología de la investigación**

A efectos metodológicos, consideramos que nuestro trabajo se divide en tres fases: una primera de fijación del ámbito de investigación y de los objetivos perseguidos, una segunda de planificación de la investigación a realizar y de elección de las variables a estudiar y, finalmente, otra de estudio, análisis, síntesis y obtención de conclusiones. Esta última fase se desglosa en tres etapas: de revisión bibliográfica, de análisis de los datos recogidos y de obtención de conclusiones.

Lo mostramos de modo esquemático:



Esquema 1.2: Fases y etapas de la investigación. Metodología. (Elaboración propia).

El trabajo a realizar podemos encuadrarlo, genéricamente, dentro del análisis económico de un sector de actividad, en nuestro caso la enseñanza concertada, y para ello estableceremos el siguiente proceso – detallando el esquema anterior –:

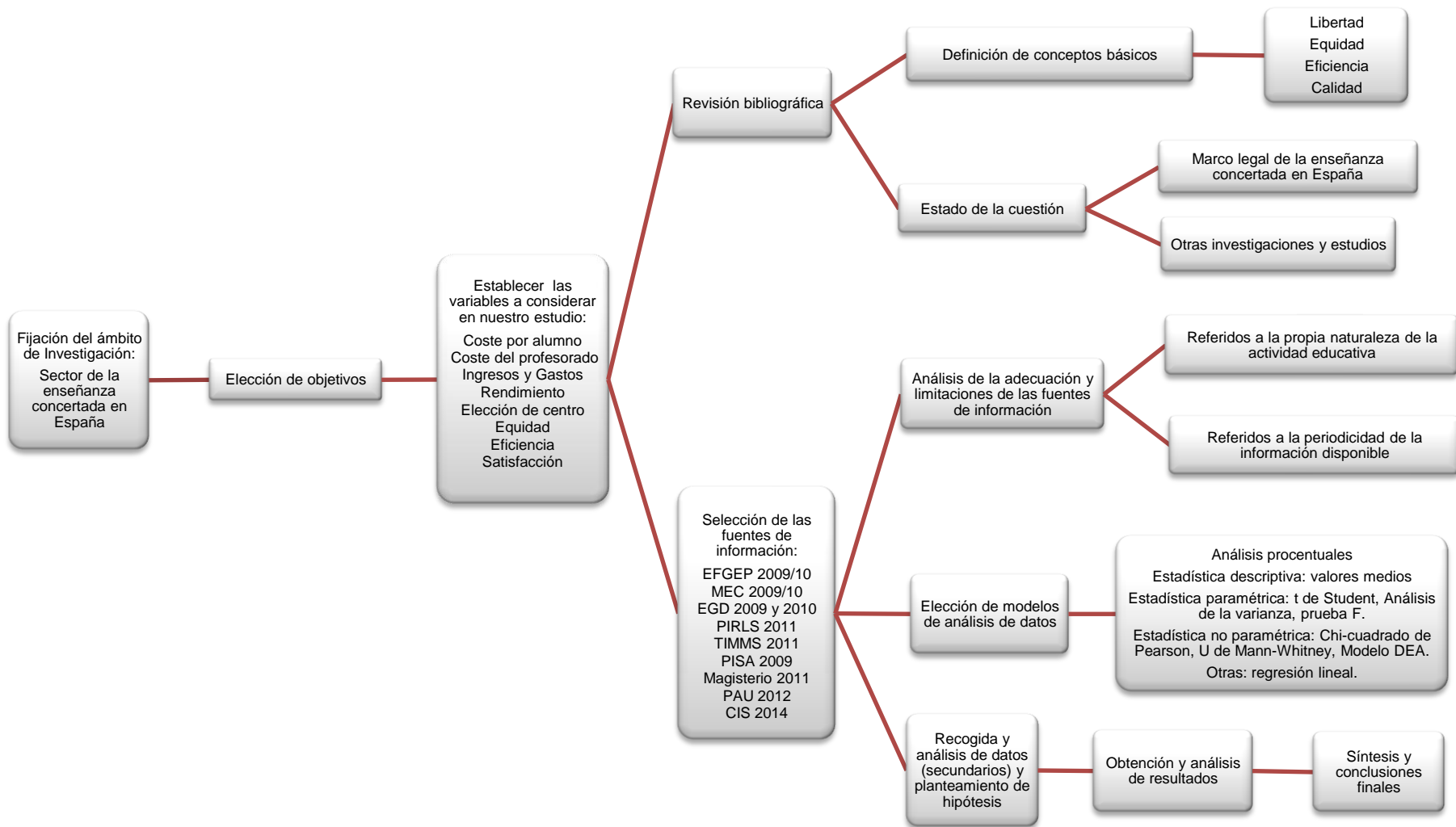
- El establecimiento del objetivo principal a alcanzar y de los objetivos intermedios o secundarios que colaboran en ello.
- El estudio bibliográfico de los conceptos a definir – libertad de educación, equidad, eficiencia y calidad educativa –, de descripción del marco legal existente en España y de revisión de estudios específicos de economía de educación representativos del estado de la cuestión.



- La selección de las fuentes de información a emplear y que constituyen los orígenes de datos con los que trabajar. Habrá que tener en cuenta las limitaciones que presentan para la obtención de resultados consistentes. Estas limitaciones podrán deberse a dos motivos básicos:
  - A la propia naturaleza de la actividad educativa que puede hacer que la valoración de las medidas obtenidas sea relativa o pueda estar condicionada.
  - A la propia información disponible que puede presentar problemas por su actualidad o por la periodicidad con la que son ofrecidas.
  
- La obtención de indicadores que permitan valorar los objetivos planteados.

Habrán de seleccionarse los procedimientos de análisis de los datos recogidos y, una vez realizados – estableciendo en su caso las hipótesis necesarias –, se procederá a la obtención de resultados y a la valoración de su cuantificación.
  
- Síntesis de los resultados obtenidos y presentación de las conclusiones finales a la luz de los objetivos inicialmente propuestos.

Este proceso que hemos señalado se detalla a través del siguiente gráfico:



Esquema 1.3: Proceso de trabajo seguido en la investigación. (Elaboración propia).

### 1.3.1. Limitaciones de las fuentes de información empleadas

Al centrar nuestro trabajo en el ámbito educativo, tenemos que hacer referencia obligada a ciertas limitaciones que esta actividad presenta ya que no todos los fenómenos educativos pueden reducirse a aspectos cuantitativos al ser los valores, las actitudes<sup>3</sup> o las creencias aspectos de gran importancia. Por ello, será necesario emplear distintas metodologías de investigación y considerarlo desde una amplia perspectiva multidisciplinar (Carrasco y Calderero, 2000).

Respecto a los datos cuantitativos, trabajaremos con valores secundarios – obtenidos a través de estudios oficiales realizados por el MECD, el INE y otros organismos – y los consideraremos como fiel reflejo de la realidad del sistema educativo español ya que, por nuestros propios medios, no disponemos de recursos suficientes para obtenerlos y, con las limitaciones propias que presenta la información estadística, no tenemos ninguna razón justificable para dudar de su validez o exactitud.

Otra limitación de esta investigación es el referente temporal que hemos debido considerar, especialmente para el trabajo sobre costes y eficiencia, ya que la “*Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada*” (EFGEP) considerada corresponde al período 2009/10 – el INE la realiza con periodicidad quinquenal y ésta es la última publicada hasta la fecha –. Gracias a ella obtenemos los valores de costes, de ingresos y gastos y de economías de escala para la enseñanza concertada por lo que se convierte en origen de datos fundamental. Esta circunstancia condiciona a otras fuentes ya que, para poder comparar las cifras obtenidas con las que presenta la enseñanza pública, hemos de recurrir a las correspondientes a esos años.

Al estudiar la eficiencia a través del diseño del modelo de Análisis Envolvente de Datos (DEA) consideraremos, por un lado, los valores de coste medio por alumno referidos a esta Encuesta y, por otro lado, los índices de equidad ESCS y los valores de rendimiento del alumnado del Informe PISA 2009.

La existencia de estudios internacionales y su importancia creciente, hace que empleemos otros datos como referencia referidos a los años 2009 ó 2010 (EGD) o a

---

<sup>3</sup> “Las actitudes afectan al logro y el logro a las actitudes” (Hanushek, 1979).

2011 (PIRLS y TIMMS). Los datos del MECD sobre alumnado, unidades y centros están, a su vez, cerrados para el curso 2012/13.

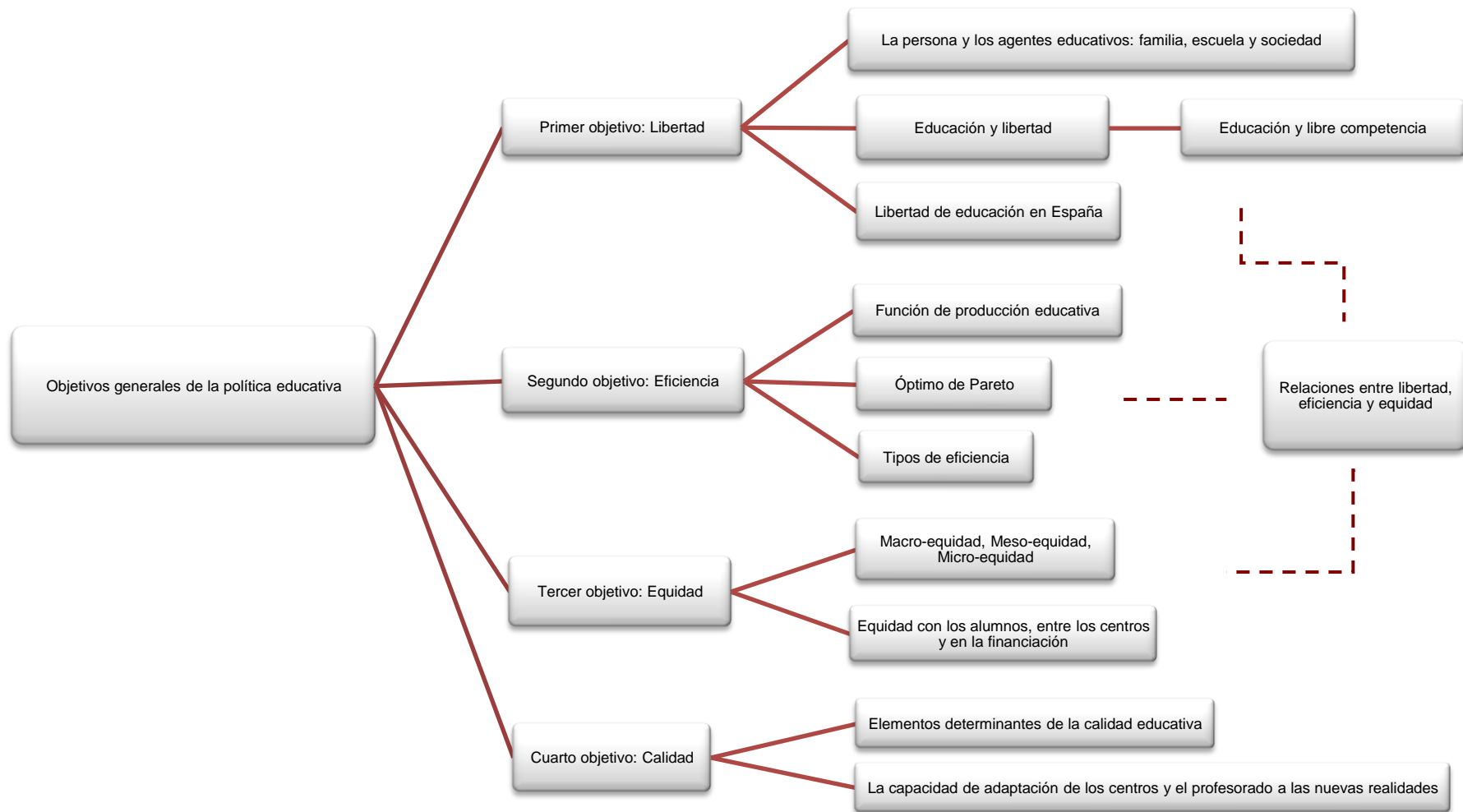
Una restricción más a señalar es que, para algunos de los estudios considerados, no es posible individualizar sus valores para la enseñanza concertada y han de ser presentados, conjuntamente, con los de la enseñanza privada.

Destacar que hemos intentado en todo momento eliminar juicios de valor sobre la enseñanza pública, concertada y privada a fin de no interferir en el planteamiento de los objetivos ni en el análisis de los datos. Hemos pretendido con ello la máxima objetividad, entendida esta como *"el intento por obtener un conocimiento que concuerde con la realidad del objeto, que lo describa o explique tal cual es, y no como nosotros deseáramos que fuese"* (Carrasco y Calderero, 2000, p. 16).

Hemos buscado, igualmente, ser sistemáticos en la recogida de la información y en su tratamiento estadístico, procurando ser coherentes en su análisis y esperando en todo momento que los resultados alcanzados sean fiables y reflejo de la realidad estudiada.

**CAPÍTULO 2:**  
**OBJETIVOS GENERALES DE**  
**LA POLÍTICA EDUCATIVA**

---



Esquema 2.1: Objetivos generales de la política educativa. (Elaboración propia).

## **CAPÍTULO 2: OBJETIVOS GENERALES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA**

### **2.1. Primer objetivo: libertad**

#### **2.1.1. La formación y la educación de la persona**

Hablar de educación supone reflexionar sobre el sentido de la formación de la persona. Por ello, y a fin de establecer un punto de partida coherente, creemos necesario comenzar matizando el propio concepto de persona para así poder determinar, por un lado, lo que entendemos por su educación y, por otro, considerar las implicaciones y responsabilidades que han de asumir cada uno de los agentes que intervienen en la misma: familia, escuela y Estado – en definitiva, la sociedad al completo –. Para establecer su alcance, vamos a profundizar en distintas fuentes, que incluyen la Doctrina Social de la Iglesia (DSI) y el personalismo comunitario como corriente filosófica. Nuestra intención es, por tanto, fijar las bases antropológicas sobre las que fundamentar y enmarcar esta cuestión.

En la tradición clásica y cristiana el ser humano está dotado de una naturaleza propia y de una singularidad exclusiva: la inteligencia. Y ellas llevan consigo la libertad, la capacidad de relación y la autoconciencia, considerándole dotado de una dimensión trascendente de la que se deriva su dignidad (Ayllón, 2003). Inteligencia y libertad otorgan al hombre una autonomía y una autoposesión que resultan incompatibles con cualquier tipo de instrumentalización. La persona se nos presenta valiosa en sí misma, sin que su valor le venga de resultar útil. El ser humano es un fin en sí mismo. De esta forma, surge el imperativo del respeto hacia los demás: el otro nunca se convertirá en un medio (Kant, 2010).

La DSI, al considerar a la persona como “*libertad responsable*” (CDSI, 126) y “*unidad de cuerpo y alma*” (CDSI, 127), cifra su libertad en característica definitoria y la dirige hacia la verdad y el bien (CDSI, 130), de forma que ejercerla no sea realizar la propia voluntad sin más, sino la asunción responsable de sus propias acciones – ley

moral –<sup>4</sup>. Así, el hombre realizará actos moralmente buenos – edificantes para él personalmente y para la propia sociedad – cuando no pretenda ser creador y dueño absoluto de las normas morales y éticas (CDSI, 138).

La dignidad humana exige que la persona actúe según su conciencia y su libre elección, movido por una convicción interna y no bajo ningún tipo de presión, buscando formar y guiar su vida personal y social según su propia iniciativa y responsabilidad. Así, la libertad *“determina su crecimiento como persona, mediante opciones conformes al bien verdadero: de este modo, el hombre se genera a sí mismo, es padre de su propio ser y construye el orden social”* (CDSI, 135).

El personalismo comunitario, por su parte, encuentra su centro de atención en la capacidad del hombre para la relación personal e interpersonal – considerando que es eminentemente social y comunitario desde el inicio de su vida – ya sea en la familia o en la sociedad. Son las relaciones personales las que fundan la sociedad, y ésta ha de estar al servicio de las personas concretas y no de ideologías. Son dichas relaciones un medio privilegiado de desarrollo individual, de despliegue de las propias posibilidades y de poner los esfuerzos al servicio de los demás (Burgos, 2000). Los rasgos definitorios de la persona serían – en el ámbito de esta filosofía – la comunicación, la sociabilidad, la proximidad, la amistad, la libertad, el compromiso, la capacidad crítica y la dignidad (Mounier, 1992). Junto a ellos, jugarán un papel primordial la sensibilidad y los sentimientos como categorías específicamente humanas (Hildebrand, 2001).

La libertad no sólo se sitúa en el campo de la acción, sino que hace a la persona dueña de sí misma. Al cambiar el mundo, se modifica también a sí misma y se autodetermina. La libertad permite a la persona decidir lo que desea ser, elegir y desarrollar su propio proyecto de vida y orientar la existencia a su consecución (Wojtyla, 1982)<sup>5</sup>.

Para el Concilio Vaticano II – a través de la Declaración *“Gravissimum educationis”* – todas las personas, independientemente de su raza, condición y edad,

---

<sup>4</sup> El ejercicio de la libertad implica la referencia a una ley moral natural, de carácter universal, que precede y aúna todos los derechos y deberes y que se extiende a todos los hombres en cuanto establecida por la razón. Esta ley natural expresa la dignidad de la persona y establece la base y el fundamento de sus derechos y de sus deberes fundamentales dándole carácter de inmutabilidad en el tiempo y en todos los lugares.

<sup>5</sup> *“Mediante la inteligencia el hombre descubre el mundo, mediante la libertad interacciona con él”* (Burgos, 2000, p.173).



*“tienen el derecho inalienable de una educación, que responda al propio fin, al propio carácter; al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz”* (Vaticano II, 1966).

Es por ello que se fija como ineludible la tarea de ayudar a los niños y a los adolescentes para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, siendo necesario prepararlos para la participación en la vida social de forma activa, disponerlos para el diálogo con el resto de grupos sociales y prestar su colaboración para el bien común. La tarea prioritaria de la educación será, entonces, la de *“moldear al hombre, o sea, guiar el creciente dinamismo a través del cual [...] se forma a sí mismo como tal”* (Maritain, 2008, p. 18)<sup>6</sup>.

### **2.1.2. Los agentes que intervienen en la educación de la persona: familia, escuela y sociedad.**

Para analizar todos los agentes que intervienen en la educación vamos a ir considerando el papel que adoptan en ella las tres instituciones básicas: la familia, la escuela y la sociedad.

La familia constituye la primera sociedad natural, el centro de la vida social y el lugar primario de las relaciones interpersonales donde cada persona es reconocida y querida en toda su integridad (CDSI, 212). Es uno de los principales agentes de socialización, especialmente en lo que llamamos *“socialización primaria”*, es decir, en la adquisición de los aprendizajes sociales básicos: orientación, conocimientos esenciales, primeras habilidades, relaciones sociales básicas, lenguaje,.. (Burgos 2003). En ella se experimenta la sociabilidad humana, se inculcan desde los primeros años de vida los valores morales, se transmite el patrimonio espiritual y cultural, y se aprenden las responsabilidades sociales y la solidaridad (CDSI, 213).

La familia consigue que *“las personas desarrollen su libertad y su responsabilidad, premisas indispensables para asumir cualquier tarea en la sociedad”* (CDSI, 238). La intervención de los padres ha de conducir e inspirar toda la acción

---

<sup>6</sup> En su fin último, la educación es una obra de amor ya que *“educar es dar vida”* (Bergoglio, 2013, p. 23).

educativa, ofreciendo una educación integral a sus hijos *“al diálogo, al encuentro, a la sociabilidad, a la legalidad, a la solidaridad y a la paz, mediante el cultivo de las virtudes fundamentales de la justicia y la caridad”* (CDSI, 242). La importancia de la familia no está únicamente en los contenidos que transfiere sino, principalmente, en la relevancia afectiva que tiene sobre la persona, ya que todo lo que sucede en la misma queda fijado en costumbres y conocimientos propios que permanecen en ella a lo largo de su vida.

En segundo lugar, la escuela que, en virtud de su misión, cultiva las facultades intelectuales, introduce en el patrimonio de la cultura, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional y fomenta el trato entre los alumnos de diversa índole y condición. De esta acción, además, se beneficia toda la sociedad (Vaticano II, 1966. Punto 5).

Su intervención tiene que ver, fundamentalmente, con las esferas del conocimiento y la inteligencia, y el dominio de los centros educativos es el de la verdad – especulativa y práctica – (Maritain, 2008). A la vez, es un factor de socialización en dos sentidos: desde un punto de vista cognitivo, en la escuela son adquiridos los conocimientos necesarios para que los alumnos, con el lógico paso del tiempo, se integren de manera eficaz en la sociedad y, por otro lado, en ella se aprenden valores y actitudes – orden, sentido de la disciplina, compañerismo, trabajo en equipo, rigor científico,.. – que serán claves posteriormente en la configuración de la actitud social de la persona.

Finalmente, el deber de educación – que reside de forma originaria en la familia – precisa de la ayuda de toda la sociedad y de sus representantes legales y a ellos les corresponde la obligación de proveer lo necesario para hacer efectivo el derecho a la educación tutelando los derechos y obligaciones de los padres y colaborando con ellos en virtud del principio de subsidiariedad.

En todo momento habrá de tenerse presente que *“toda la vida social es expresión de su inconfundible protagonista: la persona humana”* (CDSI, 106) ya que ella es su sujeto y fundamento. Además, la sociabilidad humana reviste múltiples expresiones y no es homogénea ni uniforme ya que *“el bien común depende [...] de un sano pluralismo social. Las diversas sociedades están llamadas a constituir un tejido unitario y armónico en cuyo seno sea posible a cada una conservar y desarrollar su propia fisonomía y autonomía”* (CDSI, 135).

### 2.1.3 Educación y libertad.

La libertad se relaciona al menos de tres formas diferentes con la educación (Reyero y Sanz-Magallón, 2012):

- La libertad es el propósito primero de la educación, al tener esta por objeto la formación de seres humanos libres.
- Los sistemas democráticos reconocen legalmente la libertad de enseñanza. En España se reconoce, en el artículo 27.1 de la Constitución, un doble derecho: *“la libertad de cátedra que ampara a los docentes a enseñar sus conocimientos sin la tutela del Estado”* y *“el derecho de los particulares y asociaciones a crear centros docentes dentro de los límites que las leyes establezcan”*.
- Los derechos humanos y las legislaciones nacionales reconocen la libertad de los padres a elegir el tipo de educación que sea conforme a sus convicciones morales y religiosas. A nivel internacional, por ejemplo, la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 14, recoge *“el derecho de los padres a asegurar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas”* y establece que el derecho a la educación *“incluye la facultad de seguir gratuitamente la enseñanza obligatoria”*. Es por ello que podemos decir que la libertad de enseñanza obliga a los Estados a favorecer, o al menos permitir, una oferta suficiente delimitando la cuestión de su financiación y cómo realizarse.

La Constitución Española convierte al Estado en garante de unos mínimos que resultan obligatorios y gratuitos, obligándose, por tanto, a financiarlos. Para Reyero y Sanz-Magallón (2012, pp. 9 y 10):

*“Si el Estado se obliga a sí mismo a financiar la educación, debe también respetar el derecho que reconoce en los padres a elegir aquella educación que sea conforme a sus convicciones morales, filosóficas o pedagógicas, y por lo tanto parece lógico que si los padres así lo solicitan, dedique el presupuesto “que de hecho ya iba a destinar a la*

*educación de los niños”, a aquellos centros que recojan los distintos intereses morales, religiosos, etc., de los padres garantizados por la Constitución y por los Derechos Humanos”.*

El derecho y el deber de los padres a la educación de sus hijos se puede considerar esencial – está relacionado con la transmisión de la vida –, original, primario e insustituible. Al ser un deber primario que la familia no puede descuidar o delegar, este derecho no podrá ser cancelado por el Estado, antes bien, habrá de ser respetado y promovido por él.

Los autores, partiendo de la consideración de que la libertad de elección en educación en España es algo relativo – al venir fijadas oficialmente la escolaridad de los niños y adolescentes, los contenidos curriculares a impartir en todos los cursos y etapas, las horas mínimas de cada una de las materias, las condiciones de promoción y titulación o los requerimientos de los profesores para impartir clase –, reflexionan sobre cómo legalmente se limita la oferta de los centros ocasionando que las diferencias reales que existen entre ellos, al final, sean mínimas. Se produce así un efecto social y educativo en el que los centros *“terminan pareciéndose mucho y diferenciándose sobre todo por la estructura socioeconómica de los potenciales electores de esa enseñanza. Al final terminan siendo los barrios los que marcan los resultados de las escuelas”* (Reyero y Sanz-Magallón, 2012, p. 12).

Señalan, igualmente, que la libertad de elección está relacionada con la cuestión de la búsqueda de la equidad en el sistema educativo e indican que actualmente, en cambio, la equidad es asemejada a la igualdad de resultados. De ahí que aboguen por un concepto basado en la igualdad de oportunidades, cuestionando que la justificación de la equidad se centre en la utilización de determinados parámetros estadísticos.

En la Constitución Española la relación entre los conceptos *“educación”* y *“libertad”* es recogida en el artículo 27:

*“1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*

*2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*

3. *Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*
4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”.*

Apreciamos cómo la Constitución distingue dos conceptos: el derecho a la educación<sup>7</sup>, que todos poseen, y la libertad de enseñanza, marcada como libertad esencial en nuestro sistema de derechos y libertades fundamentales. En su trascendencia y riqueza, la libertad de enseñanza se presenta como un concepto complejo ya que supone un compendio de libertades interrelacionadas. Nos encontramos ante un “*supraconcepto*” (FERE-CECA, 2005) que, según incida en uno u otro agente educativo, puede mostrar facetas diferentes:

- Para los padres plantea el derecho a la elección de centro docente, del tipo o modelo de enseñanza, de la formación moral o religiosa conforme a sus convicciones y de la participación en el control y gestión de los propios centros.
- Para los titulares de los centros escolares supone la libertad de promoción y creación de colegios – conforme a la propia pluralidad de la sociedad – y el derecho de gestionarlos y dirigirlos en base a un propio ideario educativo.

---

<sup>7</sup> “La Declaración Universal y los tratados de los derechos humanos aprobados por la ONU ponen el énfasis en la escolaridad como forma de ejercicio del derecho a la educación, aspecto en el que resulta crucial la intervención estatal para crear y mantener centros de enseñanza” (Meix, 2014, p. 167).

- Para los profesores se refiere a la libertad de cátedra y al derecho a la participación en el control y gestión de los centros donde desempeñan su labor docente.

Sobre la libertad de enseñanza – que queda, por tanto, relacionada con la elección libre de centro educativo – señala el Tribunal Constitucional (STC, 5/1981):

*“El derecho a la libre elección de centro forma parte del núcleo o contenido esencial del derecho a la educación dado, además, que en un sistema político basado en el pluralismo y la aconfesionalidad del Estado, los centros docentes del Estado han de ser ideológicamente neutrales”.*

En este sentido, los padres tienen reconocido también el derecho a la elección de la formación religiosa y moral de sus hijos *“mediante la elección de un centro aconfesional o de otro que cuente con un carácter propio en consonancia con tales convicciones, y mediante la elección de las enseñanzas de religión”* (FERE-CECA, 2005, p. 99).

Otro aspecto importante – recogido en el artículo 27.2 – es que el objeto de la educación es *“el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*. Se recoge de esta forma el bien global de la persona atendiendo a todas sus dimensiones como tal. Con esta fórmula, la Constitución reproduce lo recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26.2) y en la Convención contra las Discriminaciones en la Enseñanza (artículo 5.1).

Alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad humana conduce al artículo 16 de la Constitución Española, que reconoce la libertad religiosa:

*“Es incuestionable que existen diversas concepciones del hombre que se profesan en virtud de la libertad ideológica y religiosa, frente a las cuales el Estado debe, en primer lugar, mantener una postura neutra, basada en su aconfesionalidad (artículo 16.3 CE) y, en segundo lugar, promover las condiciones para que la libertad e igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas”* (FERE-CECA 2005, p. 99)

Igualmente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala en su artículo 18:

*“toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o creencia, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”.*

Diversas concepciones antropológicas llevan a diferentes opciones para el desarrollo de la personalidad y a distintas ofertas educativas, que serán legítimas siempre y cuando respeten los principios democráticos de convivencia y las libertades fundamentales reconocidas. Por ello, una sociedad democrática y pluralista habrá de garantizar la existencia de modelos y proyectos educativos variados protegiendo, con ello, el derecho de elección de los padres del tipo de educación que crean más conveniente para sus hijos.

El sistema educativo que consagra la Constitución es, necesariamente, plural, y encomienda su promoción, programación y control a los poderes públicos. En la configuración legal desarrollada, los centros concertados garantizan esta pluralidad ya que aportan una oferta educativa derivada del ejercicio de la libertad religiosa o pedagógica, con un ideario y un proyecto educativo propios. La diversidad social exige que los poderes públicos, basándose en el principio democrático de igualdad, respeten las diferentes opciones.

*“La piedra angular sobre la que se apoya el principio constitucional de libertad de enseñanza es la libertad de elección, la libertad de opción. Esta libertad se fundamenta y justifica en la necesidad de dar una respuesta, desde la educación, al pluralismo y a la diversidad existente en la sociedad. Difícilmente se puede hablar de educación en sentido lato sin que, previamente y como premisa, hayamos podido elegir su orientación. Sin dicho preliminar, necesariamente hablaríamos de adiestramiento o, en su caso y en el peor de los sentidos, de adoctrinamiento impuesto”* (FERE-CECA, 2005, p. 100).

De otra parte, al poder presentarse dificultades para que todas las familias vean plenamente satisfecho su derecho de elección ya sea porque el centro elegido dispone de menos plazas que las solicitudes de admisión recibidas o bien porque en la práctica sólo haya un centro educativo en el que poder escolarizar a sus hijos – como por ejemplo en zonas rurales –, los poderes públicos y las Administraciones deberán realizar una programación general de la enseñanza (Constitución Española, art. 27.5) con el fin de hacer posible que el derecho de elección pueda ser ejercitado en el sentido que señala el artículo 9.2 de la Constitución:

*“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad e igualdad del individuo (...) sean reales y efectivas [y] remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud (...).”*

Interpretado este artículo desde el ámbito educativo observamos que no recoge la figura de la planificación del Estado como una forma de potenciar un determinado tipo de centros a costa de eliminar o restringir ofertas educativas diferentes, sino en el sentido de hacer posible el derecho de todos a la educación y crear las condiciones para hacer efectiva la libertad de elección de centro.

*“La programación está – o debería estar – al servicio de la libertad de elección, no debiendo, por ello, ser articulada como un instrumento ideológico para condicionar la elección de las familias a favor de un determinado tipo de centro, ya sea público o privado concertado”* (FERE-CECA, 2005, p. 103).

Otro aspecto importante a considerar es el derecho que asiste a los titulares a la creación y dirección de centros docentes accediendo al sistema de financiación pública desarrollado a través de los conciertos educativos. Nuestra Constitución no recoge la creación de un monopolio estatal de la educación ya que, al reconocer el derecho de las personas físicas y jurídicas privadas a crear centros educativos, reafirma la pluralidad. La promoción y creación de centros concertados permitirá crear condiciones más equitativas que mejoren la elección de las familias sin que existan condicionantes basadas en la escasez de medios y recursos económicos, sociales y culturales de los padres<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> La combinación del derecho a la educación y la libertad de enseñanza confluyen en el artículo 27.4 de la Constitución donde se reconoce el derecho a la gratuidad de la enseñanza básica.



La autorización de creación de un centro educativo ha de estar acompañada de la facultad de dirigirlo y gestionarlo de forma autónoma. A este respecto, el Tribunal Constitucional señala (STC 77/1985):

*“Con respecto al titular del centro, es forzoso reconocer la existencia de un derecho de los titulares de los centros docentes privados a la dirección de los mismos, derecho incardinado en el derecho a la libertad de enseñanza de los titulares de dichos centros. Aparte de que el acto de creación o fundación de un centro no se agota en sí mismo, sino que tiene evidentemente un contenido que se proyecta en el tiempo y que se traduce en una potestad de dirección del titular (...).”*

Este modelo educativo incorpora, como derecho derivado del de creación de centros, el que poseen los titulares para dotarlos de un ideario o carácter propio que se concrete en un proyecto educativo concreto. Los centros privados y los públicos no sólo se diferencian en la titularidad sino, principalmente, en el proyecto educativo que ofrecen. El sentido de la enseñanza concertada está en ofrecer una determinada identidad que hace mejorar el propio sistema educativo, al permitir el ejercicio del derecho de elección y dar así respuesta a la pluralidad de inquietudes.

Un elemento importante de la implicación que tiene la existencia del carácter propio es su vinculación con el proceso de admisión de alumnos ya que es el momento en que este se hace efectivo, debiendo el centro educativo informar debidamente a los solicitantes de plaza sobre el alcance de su proyecto educativo y de cómo se concreta y hace realidad en el día a día<sup>9</sup>.

#### **2.1.4. Educación y Libre Competencia.**

La DSI establece que en la vida económica y social *“deben respetarse y promoverse la dignidad de la persona humana, su entera vocación y el bien de toda la sociedad”* (CDSI, 331) y esta dimensión moral hace que sea *“un deber desarrollar de manera eficiente la actividad de producción de los bienes [ya que] de otro modo se*

---

<sup>9</sup> Creemos conveniente recordar que, en los centros concertados, la relación entre estos y las familias es privada y no administrativa por lo que se crean derechos y obligaciones en los dos sentidos. Un obligación fundamental de las familias será el respeto hacia el ideario del centro y, por parte de este, su fidelidad a él.

*desperdician recursos” (CDSI, 332)<sup>10</sup>. Este principio de eficiencia parte igualmente de la consideración de la escasez cuantitativa de los recursos en la naturaleza ya que, tanto las personas, las familias y la sociedad han de emplearlos del modo más racional posible buscando “la lógica dictada por el principio de economicidad” (CDSI, 346).*

La DSI considera la libertad individual en el campo económico como un valor fundamental y un derecho inalienable que ha de ser promovido y tutelado. Esto se concreta en el reconocimiento del derecho de iniciativa económica de cada persona, cuya negación o limitación menoscaba o elimina su subjetividad creativa. La libre y responsable iniciativa en el campo económico debe tener un amplio espacio y *“el Estado tiene la obligación moral de imponer vínculos restrictivos sólo en orden a las incompatibilidades entre la persecución del bien común y el tipo de actividad económica puesta en marcha, o sus modalidades de desarrollo” (CDSI, 336)<sup>11</sup>.*

Por otro lado, al considerar el papel a desempeñar por el mercado, hay que partir de que se trata de una institución socialmente relevante por la capacidad que posee – en términos generales – de garantizar resultados eficientes en la producción de bienes y servicios, y conseguir ser instrumento eficaz para lograr objetivos de justicia (orientados al bien común), moderar excesos (la utilidad individual de un agente económico, aunque legítima, no puede llegar a ser único objetivo sino que existe otro superior: la utilidad social), atender a las exigencias de los consumidores, mejorar la utilización y ahorro de los recursos, premiar los esfuerzos empresariales y hacer disponible la información.

También observamos que, reconociendo al mercado la función de instrumento insustituible de asignación, presenta ámbitos de incapacidad para *“satisfacer importantes exigencias humanas que requieren bienes que, por su naturaleza, no son ni pueden ser simples mercancías” (CDSI, 349).*

A la luz de estos dos aspectos, vemos importante que sean identificadas las mejores potencialidades del mercado para que se puedan crear condiciones que hagan posible su desarrollo. La primera condición para ello será que se halle regulado por un apropiado marco jurídico que sea capaz de ponerlo al servicio de la libertad

---

<sup>10</sup> Junto a este principio de eficiencia se señala que *“no es aceptable un crecimiento económico obtenido con menoscabo de los seres humanos, de grupos sociales y pueblos enteros” (CDSI, 332).*

<sup>11</sup> Igualmente, la empresa ha de caracterizarse por *“servir al bien común de la sociedad mediante la producción de bienes y servicios útiles” (CDSI, 338).* La empresa crea riqueza no sólo para sus propietarios sino para la sociedad entera y desempeña una nada desdeñable función social, creando oportunidades de encuentro, de colaboración y de valoración de las capacidades de las personas que se relacionan con ella.

humana. En este sentido, Rojas (2009) afirma que, en el terreno educativo, *“nuestra mejor herramienta de progreso es “la libertad de todos y cada uno para formar su propio futuro”* (p. 4) sabiendo que su planteamiento – basado en la experiencia de la reforma educativa puesta en práctica en Suecia – se centra en probar que

*“en la educación sí podemos permitirnos la libertad, tanto de elección ciudadana como de empresa, sin por ello disminuir un ápice la solidaridad social o el acceso universal a una educación que [...] sí podría llegar a ser digna y de calidad para todos”* (Rojas, 2009, pp. 4 y 5).

Reyero (2009) se plantea dos cuestiones: *“¿Por qué tienen tan mala prensa conceptos como liberalismo o libertad de mercado cuando los aplicamos a la educación?”* (p. 409) y *“¿Por qué es tan común en los ámbitos educativos una justificación primordial de la necesaria iniciativa pública en la educación junto con una sospecha evidente del libre mercado aplicado a la misma?”* (p. 411).

Según este autor, la educación, en las democracias actuales, es un servicio regulado esencialmente por el Estado de tres maneras:

- Define el producto y el proceso educativo de forma exhaustiva señalando cuáles son los fines del alumnado a nivel individual, social, intelectual, cultural y emocional. *“Esta definición de mínimos por su comprensividad tiende a convertirse en definición de máximos”* (p. 411).
- Actúa construyendo escuelas y certificando a los docentes que pueden educar. *“Los modernos Estados del bienestar se han preocupado no sólo por la regulación de lo educativo sino también por suministrar el servicio”* (p. 411).
- Interviene en la financiación del servicio educativo no sólo estableciendo una red de centros estatales financiándolos íntegramente, sino también financiando con fondos públicos otras alternativas de naturaleza privada – conciertos educativos –. Esta figura del concierto es un acuerdo entre un titular de un centro educativo de naturaleza no pública y una Administración educativa *“y sólo indirectamente puede interpretarse como un acuerdo*

*entre el Estado y el ciudadano que debe llevar a sus hijos al colegio” (p. 412).*

Igualmente, los Estados intervienen en el ámbito educativo influyendo en la programación de la enseñanza y creando un sistema de planificación que pretende superar el orden del mercado y la asignación de recursos a través del mecanismo de los precios. Para Reyero (2009), el propósito de los poderes públicos de procurar un orden social más justo y armónico es imposible de alcanzar al tratarse de un sector en el que el volumen de información que fluye en él – que no es sólo de tipo matemático y objetivo, sino sobre todo de tipo subjetivo y experiencial – es manejado por un único organismo central que dificulta la capacidad creativa de los agentes privados y dificulta el constante flujo de la información.

Para un bien o servicio ofertado en libre competencia, el mecanismo del establecimiento de precios hace posible que surja una *“amplia escala de precios y calidades que forman un continuo de competencia en el que las mejoras de los de mayor calidad acaban transmitiéndose al resto de la escala mediante los procesos de emulación y creatividad”* (Reyero, 2009, p. 417). Pero las razones que presentan los defensores de un sistema de intervención pública se basan en que existen sectores en la sociedad que no tienen el nivel cultural suficiente para detectar la importancia de la educación y que la iniciativa privada no llegaría a ellos por su falta de recursos y por ser ámbitos no rentables económicamente.

Que el servicio educativo sea financiado por el Estado hace que su pago se realice vía impuestos y, por tanto, el precio de la educación no pueda considerarse como señal económica válida, pues quedan sus usuarios al margen de su coste real<sup>12</sup>, desincentivando así a la iniciativa privada a encontrar oportunidades nuevas de negocio y posibles valores añadidos.

Finalmente, este autor añade un argumento en contra de la intervención del Estado en la educación:

*“Pretender que se puede definir la educación de la misma manera para todos implica no sólo expulsar a la educación del sistema de ajuste*

---

<sup>12</sup> Señala Reyero que *“el precio de la educación [...] no recogerá las múltiples valoraciones subjetivas en torno a la educación en relación a los recursos disponibles y las necesidades percibidas sino que será el fruto de las presiones que los trabajadores de la enseñanza realicen sobre las administraciones públicas, que son las pagadoras, quedando los que reciben el servicio al margen del establecimiento del coste”*.

*propio de la economía de mercado, sino también negar, en el fondo, algunos de los principios más elementales de la educación como acto moral” (p. 419). “Al ofrecer un producto gratuito para todos y durante todo el tiempo, han enviado a las sociedades el terrible mensaje de que la educación es un asunto demasiado importante como para que las familias se preocupen del mismo” (p. 420).*

Por otro lado, Nemo (2009) se pregunta por las instituciones que necesita Europa para el siglo XXI y considera que las instituciones educativas *“tienen que ser pluralistas y libres de la exclusiva tutela de los Estados y otras comunidades públicas”* (p. 437) pero reconoce que si toda la educación fuese privada no habría una gestión saludable de las externalidades y que si, por el contrario, únicamente fuese pública, no existiría pluralismo. Para resolver este problema propone *“desligar en materia de educación, el problema de la financiación y el de la prestación”* (p. 437) y cree necesario *“una financiación colectiva de la educación, o al menos, de la educación general básica, y una prestación del servicio educativo para una pluralidad de actores privados competitivos”* (p. 437). Si se produjera esto se obtendrían las siguientes ventajas:

*“La educación general básica se vuelve gratuita para todos, por lo que se producen las externalidades deseables; por otra parte, como esta financiación colectiva sólo es acordada bajo determinadas condiciones, el respeto de las normativas está asegurado y puede ser verificado. Pero, puesto que la prestación es privada, no corremos el riesgo de ver aparecer inmensas e impotentes burocracias y el sector público vuelve a tener la productividad media del resto de los sectores de actividad. Por otra parte, cualquier tipo de monopolio resulta imposible, situándose en su lugar una lógica de la emulación y del “mimetismo virtuoso”, mejorando al mismo tiempo, la calidad media del sistema y una adaptación afinada a la oferta y a la demanda”* (p. 437).

Para la DSI, en términos generales, el papel del Estado debe conformarse de acuerdo a los principios de subsidiaridad<sup>13</sup> y de solidaridad<sup>14</sup> y una de sus tareas

---

<sup>13</sup> A través del principio de subsidiaridad, El Estado procura *“el desarrollo de las capacidades de iniciativa individuales, de la autonomía y de la responsabilidad personales de los ciudadanos, absteniéndose de cualquier intervención que pueda constituir un condicionamiento indebido de las fuerzas empresariales”* (CDSI, 354).

<sup>14</sup> *“La solidaridad sin subsidiaridad puede degenerar fácilmente en asistencialismo, mientras que la subsidiaridad sin solidaridad corre el peligro de alimentar formas de localismo egoísta”* (CDSI, 351).

fundamentales será la de definir un marco jurídico idóneo capaz de regular las relaciones económicas a fin de salvaguardar cierta igualdad entre las partes y garantizar la libertad, la propiedad privada y la eficiencia de los servicios públicos. Esto supondrá que el mercado y el Estado deban actuar de forma coordinada y complementaria, y que la política que se fomente favorezca la participación de todos los ciudadanos en las actividades productivas. El sistema económico-social debe caracterizarse por la presencia conjunta de la acción pública y privada, incluida la acción privada sin fines de lucro. El papel del Estado habrá de valorizar las iniciativas sociales y económicas promovidas por la sociedad civil quien ha de ser también capaz de contribuir al bien común – basando su relación en la colaboración y la complementariedad –.

Por otro lado, como la DSI establece la prioridad de la familia sobre la sociedad y sobre el Estado – al precederlas, por su importancia y valor –, estas han de procurar el bien de la primera y, en el plano de la educación, habrán de *“distribuir las ayudas públicas de forma que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos”* (Vaticano II, 1966. Punto 6). Por consiguiente, las autoridades públicas deberán excluir cualquier intento de monopolio de las escuelas que se opongan a los derechos de la persona, al progreso, a la divulgación de la misma cultura, a la convivencia pacífica de los ciudadanos y al pluralismo (Vaticano II, 1966) garantizando *“la efectiva libertad de elección en la educación de los hijos”* (CDSI, 253) y cuidando que *“las subvenciones estatales se repartan de tal manera que los padres sean verdaderamente libres para ejercer su derecho [y no soporten] directa o indirectamente, aquellas cargas suplementarias que impidan o limitan injustamente el ejercicio de esta libertad”* (CDSI, 242).

*“cuando el Estado reivindica el monopolio escolar, va más allá de sus derechos y conculca la justicia. El Estado no puede, sin cometer injusticia, limitarse a tolerar las escuelas llamadas privadas. Éstas representan un servicio público y tienen, por consiguiente, el derecho a ser ayudadas económicamente”* (CDSI, 242).

La creación de desigualdades en la elección limita gravemente el ejercicio del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza y llevan a asentar el principio de que la enseñanza concertada es subsidiaria de la pública y que por encima de cómo las familias deseen escolarizar a sus hijos está la facultad del Estado de derivar esa demanda hacia los centros públicos – reduciendo el número de unidades concertadas

o no ampliándolas – y, por tanto, estableciendo límites al derecho de elección de centro.

El principio de subsidiaridad presenta dos implicaciones (CDSI, 186 y 187). Una primera, en sentido positivo, por la que aquellas funciones que los cuerpos sociales intermedios pueden desarrollar adecuadamente – en aras del bien común – deben ser permitidas y apoyadas por el Estado a través de ayudas económicas, institucionales y legislativas ya que, en términos generales, busca proteger a las personas de los abusos que puedan cometer las instancias sociales superiores (que deberán ayudar a los particulares y a los cuerpos intermedios a desarrollar sus tareas sin limitar su libertad ni su propia iniciativa). En segundo lugar, en sentido negativo, el Estado debe abstenerse de todo aquello que restrinja, de hecho, el espacio vital de las entidades menores, no debiendo suplantar su libre acción ni sus responsabilidades.

Junto a este reconocimiento también se deja la valoración de las distintas circunstancias y tiempos que pueden hacer – en atención al bien común de la sociedad – que el Estado asuma determinadas funciones. Así, habrá ocasiones en las que sea necesario que este desarrolle funciones de suplencia a causa de *“la imposibilidad de que la sociedad civil asuma autónomamente la iniciativa”* o en *“realidades de grave desequilibrio e injusticia social, en las que sólo la intervención pública puede crear condiciones de mayor igualdad, de justicia y de paz”* (CDSI, 188) sin que esta suplencia estatal no deba prolongarse más allá de lo estrictamente necesario al tener carácter de excepcionalidad.

## **2.2. Segundo objetivo: eficiencia**

El concepto de eficiencia tiene gran transcendencia para analizar el rendimiento de los recursos productivos empleados en un proceso de transformación. De forma genérica decimos que un resultado es eficiente cuando es el máximo posible que se puede alcanzar con el nivel de factores empleados o, si hacemos hincapié en el valor económico, cuando este resultado es logrado con el mínimo coste posible. Es la teoría microeconómica la que se ocupa de la eficiencia asignativa donde la combinación de unos recursos se realiza de acuerdo a una función de producción que se relacionan en base a la tecnología empleada. En el ámbito de la educación la denominamos Función de Producción Educativa.

### 2.2.1. La Función de Producción Educativa.

La relación entre recursos y productos obtenidos es lo que en Economía denominamos función de producción. Emplear este término en el ámbito educativo tiene, para Hanushek (1979), implicaciones específicas, considerando que se trata de un concepto que no es una traducción exacta de lo que representa en el mundo económico general ya que, cuando los resultados afectan a un aula, no es posible aplicar la lógica empresarial de la producción. Desde la aparición en Estados Unidos del Informe Coleman (Coleman et al. 1966) se han realizado gran cantidad de estudios preocupados por avanzar en el entendimiento de las características del proceso de producción que se lleva a cabo en los centros educativos. Estos estudios varían en su enfoque, en la metodología empleada y en su calidad y cada uno de ellos proporciona una visión propia de la escuela, de sus fines y de sus funciones (Hanushek 1986).

Al considerar el proceso educativo, se observa un conjunto de peculiaridades que le confieren un significado muy especial y que complica la consideración de la función de producción.

*“Entre ellas merecen ser destacadas las siguientes: la naturaleza múltiple e intangible del producto, la realización del proceso sobre el propio cliente, la heterogeneidad de los servicios transferidos, la dimensión temporal del proceso de producción, el carácter acumulativo del aprendizaje humano y la trascendencia de elementos exógenos al contexto escolar”* (Mancebón, 1999, pp. 114 y 115).

Tal como señalaba Becker (1964), el capital humano acumulado se convierte en un recurso para la producción de unidades adicionales de capital. En el ámbito educativo, los productos se transforman en recursos para así producir otros nuevos en un complejo proceso de interacción. Esta circunstancia dificulta enormemente delimitar con precisión, a veces, lo que es un producto o un recurso. Mancebón (1999) añade la existencia de una *“causalidad recíproca”* entre determinados recursos y productos y señala como ejemplos el de la motivación escolar (la motivación aumenta el rendimiento y el rendimiento incrementa la motivación), determinados rasgos de la personalidad del estudiante (sus actitudes, autoestima, aspiraciones académicas,...) o ciertas características familiares (expectativas, implicación,...).



Otra dificultad para la estimación de la Función de Producción Educativa es la influencia de la “*educación informal*” ya que, para cualquier persona, existe una variable indeterminada de la educación recibida que no es consecuencia del sistema educativo sino de sus experiencias personales, de sus relaciones familiares, de sus amistades,... Igualmente, el resultado obtenido nunca será único ni homogéneo ya que esta función genera diferentes tipos de productos muy distintos y variados entre sí.

Hanushek (1979) establece algunas otras limitaciones:

- En la práctica, la mayor parte de las funciones de producción estudian el producto alcanzado a través de las puntuaciones obtenidas en test. Pocos consideran otras medidas, como por ejemplo, las relacionadas con las actitudes de los estudiantes.
- Deberían considerarse los efectos que la educación genera en el mercado de trabajo futuro y sobre la socialización de los alumnos.
- Se usa muy frecuentemente el número de años de escolarización como medida de la educación. Esto es una limitación para la medida de la calidad ya que pueden obviarse con facilidad los resultados obtenidos.
- También se suele emplear con frecuencia, como medida, el nivel de gasto realizado en educación sin incluir muchas veces los procesos y programas de innovación o mejora seguidos por los centros.
- En el caso más simple se asume que hay dos productos: uno intermedio (actitudes hacia la escuela) y otro final (logro alcanzado) pero ha de considerarse que las actitudes afectan al logro y el logro a las actitudes.

En cuanto al papel atribuido a la educación – su marco teórico – existen dos puntos de partida que lo describen: la Teoría del Capital Humano y la Teoría del Filtro.

La expresión “*Capital Humano*” se suele atribuir a Schultz (1963) y fue modelizada como teoría por Becker (1964) entendiendo la educación como una forma específica de dedicación de recursos productivos a la formación de una modalidad especial de capital. Considera que a lo largo del proceso educativo la persona se transforma, mejorando sus cualidades y diferenciándose de los individuos que no continúan su formación de forma que, al hablar de producto educativo, hay que prestar atención a los cambios que dicho proceso origina, intentando concretarlos en variables

específicas. La gran mayoría de los trabajos sobre el producto educativo parten de la aceptación de esta teoría.

Por su parte, la Teoría del Filtro considera a la educación como un proceso que no modifica las capacidades del individuo sino que tan sólo las refleja. La educación se convierte así en un criterio que permitirá clasificar a los alumnos y a las personas según superen o no una serie de filtros específicos y un sistema educativo será más eficaz, por tanto, conforme suministre mayor información sobre las cualidades de los individuos que pasen por él (Arrow, 1973). Desde este punto de vista, la tasa de abandono escolar se convierte en una medida del producto educativo ya que los centros en que dicha tasa es mayor suministran mayor información sobre las capacidades de sus estudiantes (Hanushek, 1986).

Con todos estos condicionantes, Hanushek (1979, p. 363) propone el siguiente modelo matemático para estudiar la función de producción en educación – medida en términos de rendimiento alcanzado por el alumno –:

$$A_{it} = f (B_i^{(t)}, P_i^{(t)}, S_i^{(t)}, I_i)$$

Siendo:

- $A_{it}$  = rendimiento alcanzado por el alumno  $i$  en el momento  $t$ .
- $B_i^{(t)}$  = influencia de las condiciones familiares, acumuladas en el momento  $t$ .
- $P_i^{(t)}$  = influencia de los compañeros, acumulada en el momento  $t$ .
- $S_i^{(t)}$  = influencia de los recursos de la escuela, acumulada en el momento  $t$ .
- $I_i$  = habilidades innatas del alumno  $i$ .

Esta relación es acumulativa ya que recursos en momentos del tiempo ya pasados tienen efectos sobre los actuales por lo que, para reflejarlo, el mismo Hanushek ofrece una variación de la función anterior de forma que los recursos sean medidos desde el período  $t$  al período  $t^*$  y el rendimiento del alumno quede expresado en función del valor añadido:

$$A_{it} = f^* (B_i^{(t-t^*)}, P_i^{(t-t^*)}, S_i^{(t-t^*)}, I_i, A_{it^*})$$

El recurso *familia* tiende a ser medido a través de características sociodemográficas (educación de los padres, renta, tamaño de la unidad familiar,...),

el recurso *compañero* se mide a través de características sociológicas de los estudiantes de cada centro en concreto y el recurso *escuela* incluye medidas sobre los profesores (nivel educativo, experiencia, sexo, raza,...), la organización escolar (tamaño de la clase, facilidades dadas por el centro, gastos de administración,...) y de otros factores del entorno general (gasto en educación, importe de las becas,...).

Muchos de estos recursos no pueden ser medidos directamente sino de forma aproximada a través de otras variables – esto ocurre, por ejemplo, con las condiciones socioeconómicas familiares – destacando la dificultad de analizar la influencia que tienen las habilidades innatas sobre la potencialidad del aprendizaje. Siguiendo a Hanushek (1979), la correlación entre las habilidades innatas y las características de la escuela, después de considerar las condiciones familiares, es pequeña. Pero, en la práctica, la medida de las variables que intervienen en la Función de Producción Educativa no es fácil de realizar, especialmente para el caso de los recursos. Para ello se intentan incluir medidas objetivas relativas a las características de la escuela y su organización propia (organización del aula, currículo, departamentalización, horario lectivo,...), relativas a las características de los profesores (nivel educativo, experiencia, habilidades de comunicación, gestión y control de la clase, capacidad de presentación de ideas abstractas,...<sup>15</sup>) o, incluso, a la antigüedad de los edificios.

Numerosos estudios sobre la medida del producto educativo se han realizado a través de pruebas del rendimiento de los alumnos. Otros valoran sus actitudes, las tasas de asistencia al centro, el abandono o la continuación de los estudios. Las medidas son, no obstante, aproximaciones, y hay autores que no las consideran oportunas al creer que los resultados no pueden ser adecuadamente cuantificados.

En educación, el proceso técnico subyacente es el proceso pedagógico (Hanushek, 1988 y 1995) y la función de producción lo toma como una condición dada (Muñoz Martín, 2006). Esta circunstancia hace que ella dependa de cada caso particular y sea, por tanto, “*local*” o “*contextual*”. Esto quiere decir que allí donde el proceso pedagógico cambie, se producirá una variación en la función que hará que una asignación homogénea de recursos pueda resultar altamente ineficiente ya que en no todos los contextos es posible la maximización del producto educativo.

---

<sup>15</sup> No obstante, si se consideran las diferentes habilidades de los profesores es difícil establecer cuál será la máxima producción posible ya que es difícil establecer una homogeneidad en los recursos empleados.

Para un centro concreto, la función de producción anteriormente recogida se puede especificar con la siguiente expresión:

$$y_{it} = \lambda y_{it-1} + \alpha S_t + \beta F_{it} + \varepsilon_{it}$$

Siendo:

- $y_{it}$  = rendimiento del alumno  $i$  en el año  $t$ .
- $y_{it-1}$  = rendimiento de ese mismo alumno en el curso anterior.
- $S_t$  = características de la escuela analizada.
- $F_{it}$  = condiciones socioeconómicas de la familia.
- $\varepsilon_{it}$  = residuo no explicado.

Algunas variaciones de esta expresión desdoblan las características de la escuela concreta en la que se aplica ( $S_t$ ) en dos variables: una primera que depende de los recursos que recibe la escuela sin controlar ni su cantidad ni su clase y otra que depende de los recursos que la escuela controla directamente (Ladd y Walsh, 2002).

Por otro lado, otros autores han partido de la relación funcional de Cobb-Douglas para describir la relación entre factores y producto (Lassibille y Navarro, 2004):

$$y = a x_1^\alpha x_2^\beta$$

Esta función implica que no puede obtenerse producto ( $y$ ) sin una cantidad no nula de cada factor ( $x_1, x_2$ ) y la productividad marginal de cada uno de ellos es proporcional a su productividad media. Las restricciones que presenta se pueden “eliminar especificando una función de producción de elasticidad de sustitución constante (CES) generalizada”<sup>16</sup> (pp. 196 y 197) menos restrictiva que la de Cobb-Douglas en la estimación del parámetro de sustitución<sup>17</sup>. Los autores señalan que, cualquiera que sea la especificación elegida, la estimación de la Función de Producción Educativa a través de los modelos econométricos tradicionales no permite representar adecuadamente la frontera de producción, por lo que no posible evaluar convenientemente el grado de eficiencia de los centros escolares (p. 198).

---

<sup>16</sup>  $y = \gamma [\delta x_1^{-\rho} + (1 - \delta) x_2^{-\rho}]^{-s/\rho}$  (“en esta función, los autores señalan que los rendimientos de escala vienen representados por el parámetro  $s$  y son constantes cualquiera que sea la cantidad de factores utilizados” (p. 197)).

<sup>17</sup> “Una manera de no imponer hipótesis restrictivas sobre el valor de las elasticidades de sustitución entre los factores, como ocurre en los modelos de tipo CES y de Cobb-Douglas, consiste en especificar una forma más flexible, como es la producción translog definida por Christensen, Jorgenson y Lau (1973)” (Lassibille y Navarro, 2004, p. 198).

Finalmente señalar que Hanushek (1995) considera que el modelo de producción sugiere que la experiencia de un alumno en un centro concreto les modela como personas y es generadora de cambios, por lo que cree que la Función de Producción Educativa es válida. Cuando los estudiantes terminan su etapa escolar, están ampliamente influidos por el colegio al que han asistido. No obstante, no hay que olvidar las dificultades que pueden presentar este tipo de funciones: especificaciones simplistas, multicolinealidad, insuficiente varianza en los recursos y diferentes sensibilidades entre ellos (Pritchett y Filmer, 1997).

### **2.2.2. El producto educativo y el valor añadido.**

Muchos de los estudios que han utilizado la calificación obtenida en pruebas objetivas para medir el producto educativo no tienen en cuenta el estado inicial del que se parte para obtener esos resultados, por lo que presentan el problema de la alta correlación que normalmente existe entre el rendimiento de los alumnos y su estatus socioeconómico (Coltfelter y Ladd, 1996).

Por otro lado, los estudios que han empleado productos directos medidos en términos cuantitativos (por ejemplo el número de aprobados o de titulados en un curso o etapa), presentan su mayor inconveniente en no tener en cuenta las diferencias en la composición de las aulas y los alumnos que, a pesar de estar en el mismo centro educativo, existen de un curso académico a otro (Ladd y Walsh, 2002).

Para obtener una medida precisa de los resultados educativos sería necesario y conveniente atender no sólo a criterios cuantitativos, sino también a criterios cualitativos. Hay estudios que, para conseguir este propósito, acuden a las calificaciones asignadas por los profesores. Pero en ese caso nos encontramos con el problema de que las notas de distintos centros están en escalas diferentes, y sin un proceso previo de equiparación las comparaciones no son homogéneas (Soto, 2005). A veces se han realizado estudios longitudinales pero que sólo han incluido la valoración académica de los recursos y no su valoración económica, por lo que no han sido útiles a la hora de determinar la función de producción (Marchesi y Martín, 2002). Otros trabajos han relacionado datos académicos y económicos (Poveda, 2002) pero presentan el problema de la complejidad de la elección de la muestra de estudio, que

ha de permitir la comparación de los aprendizajes de los alumnos en dos momentos temporales diferentes.

*“es necesario el uso de datos longitudinales, medidos con pruebas objetivas validadas con los métodos psicométricos más sofisticados de modo que pueda medirse el valor añadido. En el plano de la eficacia escolar es crucial la medida adecuada y precisa de los resultados para la legitimidad y deseabilidad de cualquier sistema de evaluación que pretenda llegar a la rendición de cuentas”* (Muñoz Martín, 2006; p. 4)

De ahí que uno de los indicadores más empleados para determinar el producto educativo de los centros haya sido la puntuación media alcanzada en determinadas pruebas de rendimiento o, también, las proporciones de alumnos que promocionan con todas las asignaturas aprobadas. Es necesario

*“descartar la conceptualización de un producto absoluto y total (...) y centrar la indagación en un producto relativo y parcial, especialmente desde el punto de vista de su investigación, evaluación y control”* (De la Orden, 1985, p. 272).

Sobre el valor añadido, no existe una definición única de lo que representa para un centro educativo pero suele entenderse como la contribución al progreso de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje establecidos, una vez eliminada la influencia de otros factores ajenos a la escuela que también puedan enriquecerlo. Económicamente, el crecimiento y la mejora académica están vinculados, teóricamente, a este concepto de valor añadido.

Los modelos de valor añadido son un conjunto de procedimientos estadísticos que se utilizan para establecer inferencias sobre la eficacia de los centros y de los profesores al considerar la mejora de los resultados de los alumnos a lo largo del tiempo. Estos datos de la evolución de los estudiantes se convierten en indicadores de la eficacia de la escuela o del profesor (Arias, Soto y Morera, 2009). Las medidas utilizadas tienen dos elementos clave: el enfoque sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos en varios periodos sucesivos y el enfoque de sus rendimientos individuales – más que en indicadores genéricos del centro educativo –. Ellas son expresiones empíricas de lo que se considera como incremento del nivel de

conocimientos desde un nivel inicial al actualmente alcanzado valorando, además, cuál sería el crecimiento que hubiese resultado deseable.

La importancia actual de estos modelos es debida al gran interés por hacer a las escuelas responsables de su propio rendimiento a través de la rendición de cuentas sobre el nivel de aprendizaje logrado por sus estudiantes. Este interés se encuentra fomentado por la tendencia a generar procesos de descentralización y de autonomía para los centros.

Siguiendo a Muñoz Martín (2006), esta idea de valor añadido exige la diferenciación y el aislamiento de los factores puramente escolares que están influyendo en los resultados, separándolos de los factores individuales y sociales (que comprenden los conocimientos y destrezas actuales del alumno y el incremento del aprendizaje que consigue gracias a ellos). Es decir, supone el establecimiento de la relación del punto de partida y del punto de llegada – real, deseado o regulado –.

Hay dos recientes desarrollos en investigación educativa que ayudan a tratar metodológicamente el problema planteado. Son el desarrollo de las medidas de crecimiento o ganancia y los modelos jerárquicos lineales (también llamados multinivel o de efectos mixtos). Los primeros tratan las medidas de crecimiento como herramienta para comprender el cambio y la evolución individual de los alumnos (Rogosa y Willet, 1985; Rogosa, 1995) mientras que los segundos utilizan muestras estratificadas (medidas repetidas de estudiantes en el tiempo, en escuelas o distritos concretos) – reconociendo expresamente las distintas fuentes de variabilidad de los datos.

En estos estudios el problema de su diseño es quizá el más importante, ya que la mayoría de los estudios recogen datos sólo en dos momentos distintos, siendo inadecuados para estudiar el crecimiento individual del alumno (Rogosa, Brand y Zimowski, 1982). Para Muñoz Martín (2006), la mejor alternativa para la medida del valor añadido es la propuesta desde los modelos jerárquicos con medidas repetidas basándose en las puntuaciones individuales de los alumnos, sin considerar ganancias brutas.

### 2.2.3. Óptimo de Pareto

Dentro de la teoría microeconómica, se parte del concepto de eficiencia expresado por el economista Wilfredo Pareto al analizar el equilibrio general de la producción y del intercambio en Economía. El estado de eficiencia queda englobado en lo que él mismo denominó *óptimo de Pareto*:

*“Un óptimo de Pareto es toda distribución tal que si se cambia para beneficiar a alguna persona, el cambio, necesariamente, perjudica a otra. Es decir, que una distribución es un óptimo de Pareto si, y sólo si, no hay ningún cambio que beneficie a alguna persona sin perjudicar a ninguna”.* (Ferguson y Gould, 1990, p. 444).

Esta circunstancia quedó representada de forma gráfica en la *“Frontera de las Posibilidades de Producción o Curva de Transformación”* como lugar geométrico que indica – para una economía con dos bienes –

*“el nivel de producción de un bien que se puede obtener como máximo cuando el volumen de producción del otro bien está dado, al igual que la cantidad total de recursos. Esta cantidad depende de la cantidad absoluta de cada uno de los recursos, de la proporción global de la dotación de los insumos y del “estado del arte” (la función de producción de ambos bienes)”* (Ferguson y Gould, 1990, pp. 449 y 450).

El óptimo de Pareto fue aplicado para desarrollar las condiciones marginales del máximo bienestar social, así como para evaluar la eficiencia de una economía en competencia perfecta. De este modo, se establecieron las condiciones necesarias para la elevación del bienestar al máximo (Ferguson y Gould, 1990, pp. 457 y ss.):

- Condición marginal para el intercambio:  
*“Para alcanzar un óptimo de Pareto, la tasa marginal de sustitución entre cualquier par de bienes de consumo debe ser igual para todos los individuos que consumen ambos bienes”.*
- Condición marginal para la sustitución de factores:



*“Para obtener un máximo de Pareto, la tasa marginal de sustitución técnica entre cualquier par de insumos debe ser igual para todos los productores que emplean ambos insumos”.*

- Condición marginal para la sustitución de productos:

*“Para obtener un máximo de Pareto, la tasa marginal de transformación en la producción debe ser igual a la tasa marginal de sustitución en el consumo, para cada par de bienes y para cada uno de los individuos que consume ambos”<sup>18</sup>.*

Con estas condiciones, un sistema de libre empresa, de competencia perfecta, garantiza la obtención de un bienestar social máximo con cierta limitación ya que, en ella, la consecución del máximo beneficio implica que el precio es igual al coste marginal del empresario pero existen casos en donde este no es el mismo que el coste marginal para el conjunto de la sociedad, es decir, donde el coste marginal privado es distinto al coste marginal social. El máximo bienestar social sólo se alcanzará cuando el coste marginal privado y el coste marginal social sean iguales ya que, en ese momento, serán iguales el beneficio marginal social y el coste marginal social. Si el coste marginal social es menor (o mayor) que el beneficio marginal social estaremos ante lo que se denomina una economía externa (o una deseconomía externa). Por tanto, la competencia perfecta, en caso de existir economías o deseconomías externas, no conduciría al máximo bienestar social. (Ferguson y Gould, 1990, p. 478).

Estos autores establecen tres razones para la existencia de economías y deseconomías externas:

- Exterioridades debidas a la propiedad:

Si un empresario es propietario de alguno de los recursos productivos pero este no es explotado por él sino por otro, el coste marginal social será mayor que el coste marginal privado.

- Exterioridades técnicas:

Ocurrirá si la función de producción presenta discontinuidades o indivisibilidades<sup>19</sup> en alguno de sus factores productivos o bien si hay rendimientos a escala uniformemente crecientes ya que, en

---

<sup>18</sup> Llamamos tasa marginal de transformación de un bien Y en otro bien X a la pendiente de la frontera de posibilidades de producción o curva de transformación. Esta tasa indica el número de unidades en que debe disminuir la producción de Y para poder aumentar una unidad la producción del bien X.

<sup>19</sup> Hablamos de discontinuidad o indivisibilidad como característica física o técnica de un factor de producción que impide que se emplee en menor cantidad que una cierta cantidad mínima. La indivisibilidad tiene relación con la escala de operaciones de una empresa y, por tanto, con las economías de escala.

estas circunstancias, el mercado puede fallar ya sea porque conduce al monopolio o porque la empresa de competencia perfecta no es rentable económicamente a un precio igual al coste marginal – al ser sus costes medios inferiores a este –.

- Exterioridades de los bienes públicos<sup>20</sup>:

En este tipo de bienes, dado que su consumo no se restringe para ningún consumidor, la tasa marginal de transformación debiera ser igual a la suma de las tasas marginales de sustitución de los bienes. La competencia perfecta y sus precios pueden llevar a una producción y consumo de los bienes públicos tan pequeños que no sean ya deseables.

Según Ferguson y Gould, el análisis realizado de las exterioridades proporciona argumentos a favor de la propiedad estatal de algunos sectores, entre ellos, de las escuelas públicas. Al considerar la educación como un bien público se justificaría microeconómicamente la existencia de regulación del sector educativo a fin de obtener el máximo bienestar social. Igualmente, al presentarse exterioridades técnicas, el sector público tendería al monopolio y haría que la actividad privada tuviese dificultades de rentabilidad y viabilidad para operar en el sector.

No obstante, estos autores señalan que el análisis realizado es de tipo estático y no dinámico. Por ejemplo, no establecen consideraciones sobre la existencia o no de crecimiento de la economía. Es decir, las consideraciones efectuadas podrían no ser aplicadas si la situación económica es de crecimiento. Ello hará que, si la libre empresa tiende a determinar una tasa de crecimiento mayor que la actividad pública, los argumentos dinámicos estarán a su favor, aún cuando el sistema de libre empresa pudiese presentar elementos de oligopolio y monopolio. A largo plazo, la innovación y el crecimiento serían más importantes y se podrían presentar situaciones microeconómicas favorables al sector privado.

#### **2.2.4. Tipos de eficiencia**

Al pretender delimitar el concepto de eficiencia es necesario distinguirlo del de eficacia. Este último se aplica a la capacidad que posee un sistema escolar para

---

<sup>20</sup> Los bienes públicos son aquellos cuyo consumo o disfrute por parte de un agente económico no excluye de su consumo o disfrute al resto de agentes.

alcanzar sus objetivos (transmisión y adquisición de conocimientos, rendimientos alcanzados, metodología aplicada, reducción del fracaso escolar, adquisición de valores,...), mientras que el primero se refiere a la capacidad de lograr los propósitos marcados haciendo el mejor uso de todos los recursos asignados.

En la planificación de las políticas de educación los dos términos se consideran relacionados y la eficacia y la eficiencia son buscadas de forma conjunta (Cornaly, 2012) aunque pueden no presentarse a la vez<sup>21</sup>. Siguiendo a este autor, consideramos que la mejor utilización de los recursos hace reparar en dos aspectos conocidos como "*eficiencia distributiva*" – referida a cómo se destinan los recursos – y "*eficiencia técnica*" – relativa a la utilización óptima de los mismos –.

En este análisis surge el inconveniente y la dificultad de la consideración de los activos intangibles. Estos son un elemento muy importante de capital que el autor denomina "*capital organizativo*" ya que de él depende el éxito de un centro educativo.

*“En el mundo de la educación, los activos intangibles constituyen la mayor parte del valor total de la escuela, ya que incluyen las habilidades de los maestros y el personal, nuevas ideas, buenas prácticas docentes, los contactos con el área local y las relaciones con los padres, y mucho más”* (Cornaly, 2012, p. 256).

La idea de eficiencia más extendida es, seguramente, la que proporciona el concepto de óptimo de Pareto presentado anteriormente – aquella situación en la que una asignación de recursos inicial es preferida a otra si al modificarse no empeora la situación de otros agentes – (Fuentes, 2002). Para Castells (2009) una economía funciona adecuadamente – y sus ciudadanos sacan el mayor provecho de su trabajo y recursos – cuando sus empresas e industrias alcanzan la eficiencia de cuatro modos: técnica, económica o asignativa, dinámica y gerencial (o eficiencia X). Reyero y Sanz-Magallón (2012) hacen hincapié en las modalidades estática, técnica y dinámica, considerando la ineficiencia X como la ausencia de eficiencia técnica.

Es importante considerar como punto de partida que si en un sistema educativo existe ineficiencia, las instituciones educativas no solo no ofrecerán sus mejores resultados, sino que será la sociedad en su conjunto quien sufra pérdidas de

---

<sup>21</sup> Todas las organizaciones escolares eficientes son también eficaces – ya que la eficacia es requisito para la eficiencia – pero no todas las que son eficaces son eficientes. Además, cada centro educativo "*puede ser ineficaz en su propia manera*" (Cornaly, 2012, p. 256).

bienestar, a la vez que la producción y el consumo serán menores de lo que debieran ser – afectándose por tanto su calidad –.

Al hablar de eficiencia estática en el ámbito de la educación, nos referimos a aquella situación en la cual las empresas establecen unos precios de sus servicios basados en los costes que presenta su proceso productivo. Si existiese en el sector una competencia efectiva y no existieran monopolios u oligopolios, cabría esperar que los precios estuvieran basados en dichos costes de producción, por lo que aquellos centros que tuvieran beneficios lo harían gracias al valor añadido aportado en el proceso educativo y no por su excesivo poder de mercado (Reyero y Sanz-Magallón, 2012).

La eficiencia técnica, por su parte, refleja la habilidad de una empresa para obtener la máxima producción posible a partir de unos recursos dados. Este concepto hace referencia a los niveles de producción mínimos que han de ser aceptables a un coste determinado, ya que la producción eficiente de determinados bienes y servicios puede requerir una capacidad productiva determinada por debajo de la cual los centros educativos deberán afrontar costes medios más elevados. Alcanzar esa dimensión productiva óptima es requisito imprescindible para no desaprovechar recursos.

Salas (2008) equipara los conceptos de eficiencia técnica y productividad señalando que *“puede expresarse tanto en términos de output como en términos de input. En el primer caso, representa la producción del máximo nivel de output posible para un nivel dado de inputs. En el segundo caso, la eficiencia representa la cantidad mínima requerida de inputs para obtener un nivel dado de output”* (p. 92).

Cuando nos referimos a la eficiencia asignativa, lo hacemos teniendo en cuenta los precios de los factores de producción empleados para alcanzar las cantidades óptimas que la sociedad demanda. En una economía de mercado este tipo de eficiencia depende, normalmente, de la existencia de libre competencia y suele disminuir por la presencia de fallos del mercado. Depende, igualmente, de que se aproveche al máximo la formación y la capacitación de la mano de obra utilizada y de que se inviertan los recursos en aquello que realmente genera beneficios. La eficiencia económica existe cuando el precio de mercado de los bienes y servicios producidos no está alejado de su coste de producción.

Finalmente, el concepto de eficiencia dinámica queda referido a la obtenida por un agente económico *“conforme más y mejor impulsen la creatividad y la coordinación empresarial”* (De Soto, 2004, p. 30). Este autor manifiesta que la dimensión dinámica de la eficiencia es la más importante ya que aunque no nos encontremos en la Frontera de Posibilidades de Producción, es posible que la creatividad empresarial expanda hacia fuera la curva *“aumentando, así, las posibilidades de todos gracias a un flujo continuo de creatividad de nuevos fines y medios que, hasta su descubrimiento empresarial, previamente ni siquiera habían podido ser concebidos por nadie”* (p. 30). A la vez, afirma que este concepto engloba a la dimensión estática de la eficiencia. Este tipo de eficiencia hace especial referencia al desarrollo tecnológico como factor fundamental para conseguir una mayor producción. Se buscarían así procesos en los que se obtuvieran los mayores niveles productivos para las menores cantidades de recursos empleados a través del desarrollo de nuevos procesos de investigación, de nuevas formas de producción, del desarrollo de patentes o de la implantación de nuevas tecnologías.

Aplicado al sector educativo, se trataría de establecer las bases para que, a medio plazo, se pudiera generar un proceso

*“de mejora continua de la calidad y/o de reducción de costes, con fuertes incentivos para la innovación y el desarrollo de: a) nuevos productos o servicios adaptados a las cambiantes condiciones de la demanda educativa e intereses de los alumnos y a las necesidades formativas de las empresas; b) mejoras en los procesos y las técnicas de producción, con el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones; c) mejoras de gestión de la organización, [...]; d) innovaciones en el terreno de la distribución y la mercadotécnica”* (Reyero y Sanz-Magallón, 2012, p. 10).

Un tipo particular de eficiencia técnica es la eficiencia X. En este caso, una asignación de recursos sería ineficiente por emplearse más factores de los necesarios o por llegar a producciones menores a las que se pudieran alcanzar. Pero los motivos no se basarían en aspectos técnicos o tecnológicos del proceso productivo, sino en el comportamiento de los individuos que forman parte de la unidad productiva, por la reducción de su capacidad de esfuerzo, por la escasa presión competitiva, o por la

primacía de una utilidad personal sobre la obligación de reducción de costes al emplearse más recursos de los necesarios (Fuentes, 2002).

Aunque los economistas hacen gran énfasis en el estudio del concepto de eficiencia de Pareto, los estudios empíricos en empresas demuestran que muchas de ellas fueron capaces de aumentar su producción con los recursos dados gracias a la reorganización de la producción, la mejora de la información y la mejora de los incentivos a la productividad (Levin, 1997, p. 304).

La ineficiencia X surge en el momento en que los costes marginales a largo plazo de una empresa son cada vez más elevados en comparación a sus costes medios. Es decir, cuando algunos de los recursos productivos no consiguen el máximo rendimiento posible. A diferencia de la ineficiencia asignativa, se presenta porque son asumidos costes innecesarios – a medida que crecen se incurre en costes crecientes –. Se trata, en este caso, de costes administrativos, costes burocráticos internos no controlados, costes superfluos, suntuarios,...

En caso de tratarse de una Administración Pública o una empresa pública, los costes que generan esta desigualdad han de ser asumidos por la sociedad en su conjunto. Si los mercados fueran de libre acceso, estas empresas ineficientes terminarían siendo desplazadas por otras más competitivas, pero cuando se trata de mercados monopolísticos, oligopolísticos o en los que existen barreras de entrada significativas, la ineficiencia X suele aparecer al quedar garantizada la propia continuidad de la empresa o institución a otros elementos de valoración.

Al igual que ocurre con la ineficiencia asignativa, un síntoma clave de ineficiencia X es la escasa relación entre los costes técnicos y tecnológicos de procesos eficientes y sus precios de mercado. Toda empresa, por ello, habría de replantearse su desempeño en términos de eficiencia y, para ello, revisar sus costes y asumir la tarea de eliminar aquellos que resulten innecesarios.

Son cuatro las razones que impiden, según Leibenstein (1966), que los recursos puedan ser transformados en cantidades predeterminadas de productos:

- El que los contratos de trabajo sean incompletos.  
El ser incompletos quiere decir que o bien su remuneración está normalmente bien especificada pero no el esfuerzo para lograrlo,

que los miembros de la empresa se comportan en términos de hábitos y convenciones que no son óptimos desde el punto de vista productivo o que los trabajadores no actúan necesariamente como los equipos directivos desean y establecen.

- El que existan factores de producción que no sean comercializables.
- El que la función de producción no esté completamente especificada.
- El que la interdependencia y la incertidumbre presentes en el sector lleven a que las empresas competidoras cooperen y, en cierta medida al menos, unas imiten a otras en el aspecto técnico.

Con respecto a la titularidad de la empresa, Leibenstein (1966) afirma cómo las empresas privadas tienden a conseguir una mayor eficiencia asignativa en comparación con las de titularidad pública, especialmente cuando están sometidas a cierto grado de competencia. En el caso de los centros educativos cabe plantear, por consiguiente, la posibilidad de que exista una gestión económica más eficiente en los centros de titularidad privada, al estar éstos sometidos a la disciplina del mercado y a la rendición anual de cuentas a los accionistas o propietarios (Waslander, Pater y van der Weide, 2010). Por otro lado, Bloom y Van Reenen (2010) muestran que las empresas de titularidad pública suelen estar peor gestionadas que las de capital privado, siendo esta diferencia más notable en las zonas menos desarrolladas económicamente.

Para el caso concreto de la asignación de recursos en un centro educativo, Levin (1997) señala que han de ser tenidos en cuenta también otros factores, aparte de su titularidad y señala cinco dimensiones que impiden una mejora de la eficiencia asignativa de los recursos:

- Los distintos objetivos y preferencias que pueden existir entre los profesores.
- La falta de incentivos en el personal docente.
- La asimetría de la información.
- La falta de adaptación de las escuelas al medio, motivado en ocasiones por la falta de competencia entre centros educativos.
- Las dificultades para la adaptación de nuevas tecnologías aplicables al aprendizaje.

Leibenstein (1975) ve el problema de la productividad como un problema de la Teoría de Juegos, a lo que denomina Teoría de la eficiencia X. Siguiendo la teoría económica neoclásica, las unidades económicas de producción se comportan siguiendo un proceso de maximización; ellas controlan todas las variables relevantes, que son en realidad muy pocas, y ven el resto de las influencias como parámetros. La teoría de los juegos tiene una visión diferente del fenómeno económico ya que, para ella, ningún agente económico controla todas las variables y el resultado depende de las decisiones tomadas por otros agentes económicos. Dentro de ciertos límites, los miembros de la organización pueden elegir el esfuerzo aunque, genéricamente, existirán unos valores máximos y mínimos dentro de los cuales su conducta no cambiará y su actuación rutinaria permanecerá inalterable salvo que se introduzca o se genere un factor de cambio que consiga modificarla.

### **2.3. Tercer objetivo: equidad**

#### **2.3.1. El concepto de equidad en la educación.**

El término “*justicia*” es uno de los grandes conceptos de la historia del pensamiento occidental. Genéricamente, se habla de equidad como término próximo o sinónimo de justicia – justicia distributiva – y con el sentido de tratar de dar a cada cual lo que necesite atendiendo a sus circunstancias particulares.

Uno de los grandes objetivos de todo sistema educativo es contribuir a la cohesión y a la justicia social ofreciendo las mismas oportunidades a los ciudadanos de recibir una educación de calidad. La equidad educativa, aceptando las peculiaridades de cada alumno, asume sus necesidades y trata de darles una respuesta adaptada y específica. De ahí que se pueda entender como la búsqueda de la calidad para todos los involucrados, desde el respeto a la propia libertad individual.

La OCDE (Simon, Malgorzata y Beatriz, 2007) en el informe “*No más fallos: Diez pasos hacia la equidad en educación*” señala dos implicaciones a nivel educativo del término. La primera es la imparcialidad – en el sentido de asegurar que las circunstancias sociales y personales tales como el sexo, el nivel socioeconómico o el origen no sean obstáculos para desarrollar todo el potencial educativo de un alumno – y la segunda es la inclusión para garantizar un estándar mínimo básico de educación. Estas dos dimensiones están estrechamente entrelazadas ya que pretenden hacer



frente al fracaso escolar superando los condicionamientos sociales que puedan ser desfavorecedores.

Tal como afirman Sánchez y Manzanares (2012) procede avanzar en el análisis de la equidad y Tedesco (2011) expresa la necesidad de superar el enfoque tradicional en el que se remarcaba la contribución de la educación para llegar a un mínimo de equidad y cohesión social como condición para que pueda alcanzarse un proceso educativo de éxito.

Desde la proclamación de la *“Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales”* (UNESCO, 1994) se produce un cambio radical en cómo entender la equidad educativa al pasar todos los alumnos a ser sujetos de equidad y no sólo aquellos que presenten dificultades en el aprendizaje, tengan un rendimiento académico deficiente o se encuentren en desventaja social. Su punto 2 establece:

- *“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.*
- *Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.*

Sánchez y Manzanares (2012) se preguntan sobre el grado de desigualdad que se está dispuesto a aceptar en educación. Estos estiman que la igualdad de oportunidades no es suficiente para garantizar el éxito educativo y que no puede

considerarse término sinónimo a equidad. Distinguen entre igualdad educativa – *“garantizar el acceso a la educación, extender y fortalecer la escolarización obligatoria y gratuita, y atender las consecuencias de las desigualdades sociales y económicas sobre los resultados educativos”* (p. 59) – y equidad – *“la conjunción entre garantizar el derecho a la educación y la búsqueda de un mínimo de calidad educativa imprescindible en un proceso educativo exitoso para todos [...] y satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de un trato diferenciado”* – (p. 64),

Se puede hablar de varias limitaciones del concepto de equidad. Ideológicamente, al ser un término interpretable, se dificulta el consenso en torno a él y únicamente se iguala a la definición de igualdad formal. Contextualmente, existen dos restricciones: una debida a priorizarse la visión económica de la educación y definir la equidad simplemente como distribución de recursos y, una segunda, por equiparársela con la figura de la inclusión social – de ahí que suela a veces restringirse únicamente a desigualdades con origen en diferencias de sexo, procedencia, cultura, religión o nivel económico –. Finalmente, se presentan limitaciones metodológicas ya que muchos estudios, basados en indicadores de evaluación, han potenciado *“el nivel macro de análisis de la equidad en relación a los sistemas educativos, relegando otros niveles como el meso (zona educativa, centro, etc.), más vinculado con la equidad educativa, y el micro (aula, clases, materias, etc.), el propio de la equidad pedagógica”* (Sánchez y Manzanares, 2012, p. 62).

Estas limitaciones de tipo metodológico permiten al autor hablar de la equidad distinguiendo en ella tres niveles diferentes:

- Macro-equidad o equidad en educación.  
En este nivel se presentan los planes, los programas y las medidas que, con fines comparativos, descriptivos o evaluativos, se articulan desde la política educativa a fin de analizar las barreras sociales, económicas, familiares o institucionales que dificultan la promoción de la equidad. En este tipo de perspectiva se encontrarían, por ejemplo, los informes PISA elaborados por la OCDE.
  
- Meso-equidad o equidad educativa.  
Centra su atención en el proceso educativo, interviniendo sobre las estructuras internas y externas del centro educativo que promueven y generan condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas.

Ejemplo de estas acciones serían los sistemas de orientación y apoyo educativo establecidos legalmente pero que concretan su funcionamiento y sus acciones según sea la estructura del centro en el que se sitúan.

- Micro-equidad o equidad pedagógica.

Se refiere a las estrategias didácticas y de aprendizaje (organizativas, metodológicas y de evaluación) que dispone cada profesor en el aula para conseguir que todos sus alumnos puedan alcanzar el éxito educativo.

Esta micro-equidad tiene implicaciones sobre multitud de aspectos como por ejemplo en la formación continua del profesorado, en el diseño de sus programaciones didácticas, en la relación profesor-alumno, en la metodología aplicada, en el ambiente generado en el aula, en las relaciones con las familias y, en general, sobre la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sujeto de la equidad no puede reducirse a unos tipos concretos (los alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con altas capacidades, alumnos inmigrantes y alumnos en desventaja social) sino que todo alumno es sujeto susceptible de equidad a lo largo de su vida académica. Teniendo esto en cuenta, la equidad será definida en función de la *“creación de las condiciones óptimas de aprendizaje de modo que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades, sin que el origen social, situación psico-física y/o socio-económica u otras condiciones generadas por la escuela sean un obstáculo para poder ejercer el derecho a la educación en relación al éxito educativo”* (Sánchez y Manzanares, 2012, p. 73)

Reyero y Sanz-Magallón (2012) critican la forma en que los estudios de resultados – por ejemplo los Informes PISA desarrollados por la OCDE – miden la equidad a través del índice ESCS y cómo se refleja, por ejemplo, en España, donde se afirma que *“nuestro sistema ofrece unos resultados muy homogéneos con un nivel de disparidades o desviación típica menor a la media”* (p. 12)<sup>22</sup>. Esto les hace concluir que parece traslucirse una equiparación de los términos equidad e igualdad de resultados y se plantean cómo es posible generar oportunidades en el sistema educativo para que la equidad pueda ser una realidad (p. 13)

---

<sup>22</sup> Puede comprobarse esta afirmación y su crítica, igualmente, en Molina (2013).

Para Friedman y Friedman (2008) *“la igualdad de resultados entra sin duda en conflicto con la libertad”* (p. 208) afirmando que *“ni el nacimiento, ni la nacionalidad, el color, la religión o el sexo, ni cualquier otra característica irrelevante deben determinar las oportunidades que se abren ante una persona; esta es una función que sólo corresponde a su capacidad”* (p. 213), *“especifica el sentido de la igualdad ante la ley”* (p. 213) y es un componente esencial de la libertad personal<sup>23</sup>.

Reyero y Sanz-Magallón (2012) creen que las formas de fomentar la equidad pasarían por la potenciación de los estudiantes con resultados académicos excelentes, por generar mayores ámbitos de competencia entre centros – ya que la existencia de centros privados o concertados no ha generado heterogeneidad en los resultados<sup>24</sup> – y proponen una reforma educativa que de *“más oportunidades a las familias de ingresos medios o bajos en su decisión de elección de centro”* (p. 13).

### **2.3.2. Triple vertiente de la equidad.**

El término equidad, en el ámbito educativo, ha de ser considerado, igualmente, desde una triple vertiente: equidad con los alumnos, equidad entre centros y equidad en la financiación (Escuelas Católicas, 2007a, p. 81).

#### **1. Equidad con los alumnos.**

Supone la atención a las particularidades específicas de cada alumno a fin de lograr que su diversidad se convierta en un factor de enriquecimiento de la propia escuela y del resto de sus alumnos. Hablar de equidad con los alumnos nos lleva igualmente a plantear el problema del fracaso<sup>25</sup> y del abandono escolar (Fernández, Mena y Riviere, 2010; Pérez-Esparrels y Morales, 2012).

Las medidas a adoptar para hacer efectiva la prevención de problemas de aprendizaje pasarían por correcciones educativas y pedagógicas como pueden ser la

---

<sup>23</sup> Friedman y Friedman señalan: *“Libertad significa diversidad, pero también movilidad. Garantiza la posibilidad de que los desfavorecidos de hoy sean los privilegiados de mañana y, en el curso del proceso, capacita a casi todos, desde los niveles más altos a los más bajos, para llevar una vida más plena y rica”* (2008, p. 236).

<sup>24</sup> Se pone como ejemplo demostrativo de esta afirmación a los resultados PISA-2009 en los centros de la Comunidad de Madrid (Reyero y Sanz-Magallón, 2012, p. 13).

<sup>25</sup> *“La pregunta es: ¿quién fracasa?, ¿fracasa el alumno?, ¿el educador?, ¿el sistema educativo?, ¿la sociedad?”* (Escuelas Católicas, 2007a, p. 82).

adaptación de los currículos específicos de cada una de las etapas para flexibilizar los programas y contenidos (adaptaciones curriculares, desdobles y refuerzos en áreas y materias instrumentales, agrupamientos por niveles curriculares, potenciación de metodologías específicas de trabajo, formación continua del profesorado implicado, verticalidad de las medidas,...) y la implicación de las familias en el proceso educativo y formativo de sus hijos buscando la coordinación y colaboración con la escuela.

Mención especial requiere la atención de los alumnos inmigrantes, donde es imprescindible el que se tengan en cuenta – según las circunstancias personales y familiares y su momento concreto de escolarización – sus carencias por el desconocimiento de la lengua, el desfase del currículo y el choque cultural que se produce en el país de acogida<sup>26</sup>.

La OCDE estima que en la mayoría de los países los estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación suelen tener un rendimiento menor a la media en las pruebas PISA de ahí que proponga el cuidado y la educación temprana como medidas válidas (Simon et al, 2007). De forma específica, cree que los alumnos inmigrantes recién llegados y que desconocen totalmente el idioma pueden ser escolarizados en aulas especiales pero nunca durante más de un año al igual que estima que si se les clasifica en instituciones específicas se correrá riesgo de segregación.

Escuelas Católicas (2007a) propone la continuación de proyectos – en algún momento empleados – de creación de “*Zonas de Atención Preferente*” donde se buscaría dar respuesta a poblaciones en zonas desfavorecidas – población rural y zonas marginales – y la especialización en la escolarización del alumnado procedente de familias temporeras, alumnado inmigrante o minorías étnicas potenciando medidas de atención preventiva y de compensación educativa. Para que esta estructura fuera efectiva y exitosa, Escuelas Católicas considera que no puede orientarse a la creación de centros exclusivos para inmigrantes y que sería prioritaria la dotación de recursos económicos, físicos y humanos suficiente.

## 2. Equidad entre centros.

---

<sup>26</sup> Fruto de estos condicionantes, educativamente cobran gran importancia la implantación de programas de adaptación lingüística, medidas de prevención de actitudes racistas, la atención individualizada de cada caso, la elaboración de un plan de acogida, la atención personalizada – con relevancia de la acción tutorial y el Departamento de Orientación del centro –, la escolarización en un curso adecuado a la edad y a los conocimientos y capacidades previos fruto de una evaluación inicial realizada adaptando las tareas, su evaluación y la metodología de aprendizaje a los niveles iniciales e, incluso, la asistencia de un mediador cultural específico.

Hablamos de equidad en este sentido como objetivo a conseguir para que todos los centros sostenidos con fondos públicos participen de forma activa en la escolarización de alumnos inmigrantes, con necesidades educativas especiales y con problemas de aprendizaje, sin discriminación por razones económicas u otras causas.

Según la OCDE (Simon et al, 2007) la clasificación de alumnos según sus aptitudes y rendimiento origina grandes injusticias. En los sistemas educativos donde existen grandes diferencias socioeconómicas entre centros se tiende, como media, a tener grandes diferencias en los resultados en matemáticas y en lectura. Según la OCDE el origen social se convierte en un obstáculo para el éxito educativo por lo que implantar medidas de selección académica debe ser una herramienta empleada con precaución y prudencia.

En el curso 2012/13 los datos del sistema educativo español referidos a la escolarización de población inmigrante son los siguientes:

- a. Considerando el total del alumnado extranjero (MECD, 2014c):

<b>CUADRO 2.1: PORCENTAJES DE ALUMNADO EXTRANJERO (I) CURSO 2012/13</b>		
<b>TOTAL</b>	<b>Alumnado matriculado</b>	<b>Alumnado extranjero</b>
<b>Total</b>	100%	100,00%
<b>Enseñanza pública</b>	68,14%	82,31%
<b>Enseñanza concertada</b>	25,55%	13,66%
<b>Enseñanza privada</b>	6,31%	4,04%
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.		

- b. Exceptuando los alumnos procedentes de la Unión Europea (UE-27) y de América del Norte – es decir, considerando los países de África, América Central y del Sur, Asia, Oceanía y una pequeña parte de alumnado cuya procedencia no consta – (MECD, 2014c) tendríamos:

CUADRO 2.2: PORCENTAJES DE ALUMNADO EXTRANJERO (II) CURSO 2012/13		
TOTAL	Alumnado matriculado	Alumnado extranjero
Total	100%	100%
Enseñanza pública	68,14%	83,08%
Enseñanza concertada	25,55%	15,00%
Enseñanza privada	6,31%	1,92%
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.		

En ambos casos son los centros públicos los que escolarizan, proporcionalmente, mayor porcentaje de población inmigrante. Al excluir el alumnado procedente de la UE-27 y América del Norte, el porcentaje escolarizado por la enseñanza privada disminuye significativamente.

Escuelas Católicas propone un pacto social y político que gire sobre los siguientes puntos básicos: la flexibilización del criterio de zona en la admisión de alumnos<sup>27</sup> para evitar la concentración excesiva de alumnos inmigrantes en una misma zona y en un mismo centro; la creación de nuevos puestos escolares en aquellos centros donde hay exceso de demanda de las familias; el fomento de medidas de apoyo a los inmigrantes con necesidades educativas específicas que requieren de un período de adaptación al ritmo normal de un aula (*“aulas de enlace”*) y la dotación de financiación suficiente a los centros que escolaricen a población inmigrante<sup>28</sup>.

Escuelas Católicas (2007a) estima que estas medidas – *“y siempre bajo el supuesto del respeto al ineludible derecho constitucional de libre elección de centro educativo, que debe regir tanto para las familias españolas como para las extranjeras”* (p. 92) harían que los centros concertados tuvieran más facilidades y posibilidades para la escolarización de alumnado inmigrante e insiste, igualmente, en la obligación

<sup>27</sup> Esta medida ha sido ya implantada en algunas CCAA.

<sup>28</sup> Ello implicaría dotaciones humanas y materiales adecuadas, el acceso de las familias a las mismas becas y ayudas – de comedor escolar, de transporte, de equipos materiales,.. – independientemente de la titularidad del centro o el concierto en estudios postobligatorios como el Bachillerato o la Formación Profesional para garantizar la escolarización equitativa. De esta forma, los poderes públicos garantizarían, en igualdad de condiciones, la equidad entre los centros financiados con fondos públicos.

de todos los miembros de la comunidad educativa de aceptar el carácter propio del centro para no desvirtuar el modelo constitucional.

Si analizamos ahora los datos de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en España (MECD, 2014b)<sup>29</sup> tendremos:

<b>CUADRO 2.3: PORCENTAJES DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CURSO 2012/13</b>			
	<b>Total alumnado Ed. Especial</b>	<b>Alumnado en centros específicos</b>	<b>Alumnado en uds. en centros ordinarios</b>
<b>Enseñanza pública</b>	79,92%	50,20%	82,24%
<b>Enseñanza privada y conc.</b>	20,08%	49,80%	17,76%
	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Observamos en el cuadro cómo estos alumnos, en un porcentaje muy similar al número total de alumnos, se escolarizan tanto en centros públicos y privados ordinarios. En cambio, destaca el que el número de alumnos matriculado en centros privados específicos de Educación Especial sea muy superior en proporción a la de los centros públicos.

### 3. Equidad en la financiación.

Para hacer efectivo el principio de equidad, es necesario que todos los centros, públicos y concertados, a los que las Administraciones les exigen igual implicación, reciban una misma financiación a fin de ofrecer una atención a la diversidad adecuada sin necesidad de renunciar a la calidad. Atender a la diversidad de las aulas requiere una organización específica de la estructura del centro en cuanto a espacios, la agrupación específica de alumnos, la dotación de profesorado y su formación actualizada. Es por tanto preciso que los centros reciban la financiación oportuna para estas exigencias, en base a dotaciones económicas que puedan ser aplicadas flexiblemente según las medidas a aplicar en cada centro.

<sup>29</sup> No se dispone de datos desglosados para la Enseñanza concertada.



La OCDE (OCDE, 2008, p. 6) señala a este respecto la dificultad de aumentar el gasto público en educación por lo que afirma que *“quizá sea más útil concentrarse en definir el objetivo del gasto existente en educación para garantizar que contribuya a la equidad”* y establece como posibles soluciones a esta falta de financiación pública – añadiendo a la vez que el incremento del gasto público no es la única solución – las siguientes:

- La financiación de fuentes privadas.
- La entrega de subsidios a familias sin recursos con hijos en edad escolar para ir reduciendo el abandono escolar y revisando, si es necesario, las ayudas condicionadas a unos determinados resultados.
- La asignación de recursos adicionales a centros o áreas que escolarizan alumnos con pocos recursos cuidando de no crear etiquetas de centros marginales – que terminan desalentando a profesores, alumnos y familias –. Deberían, por ejemplo, establecerse incentivos para que el profesorado con mayor experiencia aceptara trabajar en estos centros con mayores necesidades.

#### **2.4. Objetivo global: calidad educativa**

La escuela se presenta como una institución con gran complejidad al confluir sobre ella aspectos inmateriales de la formación y verse sometida a relaciones con multitud de agentes educativos. Por ello, hablar de calidad en la educación supone contemplarla desde una perspectiva global, tratando de armonizar el deseo de mejora de los aspectos esenciales del centro educativo (López Mojarro, 2001).

¿Qué entendemos por calidad en la educación? Tomamos como primera respuesta la aportación de García Hoz (1982), que la define como:

*“el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. En otras palabras, una educación tiene calidad en la medida en que es completa, coherente y eficaz”.*

Las características de integridad y coherencia y el propio desarrollo del centro educativo dentro de un entorno cambiante y con gran poder de influencia, hace que no sea posible delimitar un patrón único de calidad educativa, sino que deban ser las instituciones titulares o los propios centros de enseñanza los que ofrezcan modelos educativos diferenciados, teniendo en cuenta que *“la posibilidad de que existan ofertas diversas de calidad educativa, y, por tanto, posibilidad real de elección, repercute favorablemente en la calidad general de la enseñanza”* (De Gregorio, 2001, p. 159).

En términos generales, el concepto de calidad se asocia con la capacidad de las instituciones educativas de satisfacer los requerimientos de desarrollo económico, político y social de la comunidad en la que se integran. De ahí que su mejora suponga ofrecer una formación integral, relevante y útil que satisfaga las necesidades de sus usuarios y que transforme significativamente la vida de los ciudadanos. Es por ello que se hace necesario considerar no sólo al *“cliente inmediato”* (el alumnado y sus familias) sino también al *“cliente externo”* que es la sociedad en general (Jabaloyes y Carot, 2005). Estos autores remarcan un concepto amplio del término calidad entendiendo no sólo la consideración de los resultados obtenidos por el sistema educativo – eficacia –, sino también la relación que existe entre los esfuerzos empleados y los resultados obtenidos – eficiencia –.

Según Murillo (2005) debemos considerar el término calidad teniendo en cuenta todos sus sentidos:

- Se ha de observar la educación desde un planteamiento sistémico (Muñoz y Román, 1989), conformada por diferentes sistemas y niveles, todos y cada uno de los cuales deben ser objeto de atención y de acciones de mejora.
- La comunidad educativa<sup>30</sup> al completo es responsable del funcionamiento del sistema educativo en general y de cada centro en particular, y todos los agentes (administradores, directivos, docentes, investigadores, familias, alumnos y sociedad en general) han de comprometerse en la tarea.
- Es imprescindible optimizar los procesos que inciden en la educación, de tal forma que pueda hablarse de procesos de calidad como un camino a

---

<sup>30</sup> En sentido global, para un centro de iniciativa social, entendemos por comunidad educativa *“la interacción dinámica entre aquellos colectivos que desde su identidad específica se corresponsabilizan con distintas aportaciones y con distintos grados de implicación en el desarrollo de un mismo proyecto educativo “comunitario”. Los principales actores implicados son: el equipo directivo, los profesores, los padres y madres, los alumnos/as y la entidad promotora que tiene la titularidad del centro”* (Escuelas Católicas, 2007b, p. 50).

recorrer en el que ir cumpliendo objetivos parciales que vayan marcando la adquisición de nuevas capacidades.

López Mojarro (2001) establece tres apoyos en los que basar la calidad en la educación: la evaluación, la planificación y la innovación. La evaluación supone el conocimiento de la situación en el tiempo – antes, durante y al final de la acción educativa –, la planificación es la sistematización de las acciones encaminadas a la mejora y es requisito imprescindible del logro y, finalmente, la innovación es la incorporación de valores nuevos o la mejora de los ya existentes a fin de ir mejorando en la dirección establecida. De estos tres elementos, el autor considera que la evaluación<sup>31</sup> es el componente más esencial de la calidad ya que – a modo de ciclo – permite valorar la planificación realizada, replantearla, e incorporar elementos innovadores. Cada centro educativo debería crear una estructura que contemplase los diversos fines de dicha evaluación y que fuera el punto de partida de su propio desempeño. Igualmente, considera que las prácticas evaluadoras deben incorporar la observación de los procesos como elementos fundamentales de información.

En un centro es necesario que sean evaluados sus objetivos, los logros alcanzados, los factores condicionantes y las mejoras implantadas, recogiendo los distintos puntos de vista de cada uno de los ámbitos que forman la comunidad educativa, y será fundamental conocer cuáles son los aspectos en los que avanzar, el planteamiento de las intenciones de cambio concretas y el seguimiento de los planes de mejora elaborados. Estos puntos habrán de concretarse en la elaboración de un Proyecto de Evaluación donde se definan sus objetivos – por qué, qué y para qué evaluar –, los aspectos del centro a observar y los modos de realizarla contemplando los indicadores e instrumentos de recogida de información y el procedimiento de análisis de los datos obtenidos para facilitar las acciones de mejora a implantar.

El “*Modelo de Calidad Total*” hace referencia a una visión integradora de los distintos aspectos de la vida de un centro educativo. Su origen no es docente pero puede ser aplicado a este ámbito ya que la calidad de una institución depende de la influencia de cada uno de los aspectos que la conforman y la interrelación entre ellos (López Mojarro, 2001). Este modelo se fundamenta en la idea de la satisfacción del cliente y, conforme a ello, el centro de éxito “*será el que identifique y satisfaga las expectativas de sus clientes*” (Marqués Graells, 2002). Este proceso de calidad se

---

<sup>31</sup> La evaluación es la búsqueda de un conocimiento de la realidad que, para ser fiable y eficaz, debe basarse en un análisis sistemático de esta e incluir los hechos, los procesos que los han generado y los factores que los han condicionado. Es, igualmente, un acto profesional con intención de mejora (López Mojarro, 2001, p. 22).

inicia con la detección de problemas y deficiencias y la propuesta de soluciones y se fundamenta en el desarrollo continuo de planes integrales – no en la ejecución de simples acciones aisladas o puntuales –, considerando que es un proceso que implica a todo el centro y es recursivo: planear, ejecutar, evaluar y ajustar.

Para López Mojarro, la calidad total está configurada por cuatro parámetros o resultados a conseguir:

- La satisfacción del alumnado.  
Es un elemento importante ya que incide directamente en su motivación para asistir al centro, en su rendimiento escolar, en su implicación en las actividades, en su relación con el resto de compañeros, en su grado de aceptación de las normas y la autoridad del profesorado.
- La satisfacción del personal – docente y no docente – del centro.  
El personal del centro es partícipe y corresponsable de la solvencia y calidad alcanzada. Él es quien, según la motivación e implicación mostrada por las tareas, transmite una imagen concreta del centro a los alumnos y a las familias. Un gran objetivo a alcanzar será la generación de relaciones internas fluidas entre el grupo de profesores y el equipo directivo ya que la sintonía entre ellos permite el mayor alcance de las acciones educativas.
- El nivel de formación alcanzado en los alumnos.  
Este nivel – o producto educativo – estará en relación con los recursos disponibles y es la finalidad que justifica la existencia del centro docente. Para la gran mayoría de los centros esta medida no será únicamente académica sino que incorporará elementos referidos a la educación integral de la persona.
- El efecto producido en la zona de influencia del centro.  
La presencia de un centro docente en una determinada localidad o zona puede producir un efecto constatable de tipo cultural, de relaciones con otras instituciones, de motivación académica así como de fomento de actividades deportivas o culturales que influyan decididamente en la mejora del entorno en el que se sitúa.

Estos cuatro parámetros estarán condicionados por una serie de factores o predictores que son generadores de calidad y en función de los cuales y de cómo se comporten quedará reflejado cuál es el desempeño del centro:

- Liderazgo: hace referencia a la capacidad y la eficacia del Equipo Directivo – o de los distintos responsables de tareas que colaboran con él – para motivar al equipo humano que integra el centro y generar ilusión y compromiso en ellos para alcanzar los objetivos establecidos.
- Los recursos existentes y su gestión: supondrá analizar la existencia o no de recursos – humanos, económicos y materiales<sup>32</sup> –, su idoneidad y las vías para conseguir su empleo óptimo así como considerar la conveniencia y posibilidad de adquirir todos aquellos que pudieran mejorar al centro.
- El diseño de estrategias: acciones concretas a desarrollar por el equipo directivo para la gestión del centro en base a los objetivos marcados en el Plan de dirección anual.  
Los aspectos que determinan su efectividad incluyen la dirección y la gestión administrativa y académica, la capacidad de organización, los procedimientos concretos elaborados y su adaptación a la actividad y a la realidad del centro, el funcionamiento adecuado de los servicios educativos, las relaciones humanas, la coordinación de todos los elementos y el control del grado de cumplimiento de las tareas asignadas y de los fines programados.
- Planificación educativa y su ejecución: organización del trabajo pedagógico desarrollado en el centro y el seguimiento de las actuaciones desarrolladas<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Al hablar de los recursos materiales, se hace referencia a las aulas de clase, otras aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patios, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos,... Los recursos humanos, por su parte, incluyen el nivel científico y didáctico del profesorado, la experiencia y actitudes del personal en general, su capacidad de trabajar en equipo, las ratios alumnos/profesor, su tiempo de dedicación al centro,... Los servicios ofrecidos por el centro y las actuaciones coordinadas que realizan las personas que lo integran son los que determinan la calidad de toda la organización. En este sentido es muy importante su participación y compromiso.

<sup>33</sup> Aspecto clave de la planificación es atender a la existencia y coherencia del Proyecto Educativo del Centro y la existencia de un Proyecto Curricular que descienda a cada uno de los ciclos y materias que recoja los principios y valores propios del ideario y que haga coherente el estilo educativo con la programación de todos los Departamentos Didácticos y asignaturas, recogiéndose el detalle de cómo realizar la adecuación de los objetivos y los contenidos, el tratamiento de la diversidad, la metodología empleada, la utilización de los recursos educativos disponibles, el proceso de evaluación a desarrollar, la organización de las Tutorías, y el proceso de evaluación de la propia programación realizada.

Para desarrollar en un centro un Modelo de Calidad Total es fundamental que toda la organización comparta que el éxito de su implantación depende básicamente de las personas y de su grado de implicación, de ahí que haya que atender a aspectos tales como la participación de todos los involucrados en cada proceso, su grado de compromiso, encauzar la implicación voluntaria, la colaboración, el trabajo en equipo, la formación de las personas y propiciar el desarrollo personal de cada uno de los integrantes como clave del crecimiento y enriquecimiento de la organización.

Para Schmelkes (2012) una educación equilibrada es aquella que distribuye calidad educativa, es decir, aquella que es *“capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de sus educandos en las esferas personal, familiar, cívica y económico-laboral”* (p. 50). Supone la existencia de currículos flexibles junto a la capacidad de adaptación de los docentes – curricular y metodológica – a las características propias de la diversidad del alumnado, es decir, supone equidad en la asignación de los recursos humanos y materiales. Distribuir calidad supondrá crear estructuras en los centros que respeten su autonomía pedagógica y sean válidas para buscar sus propias soluciones en la gestión de los recursos, adaptándolos a la complejidad del alumnado y a las características de la zona donde se sitúa. La calidad, por tanto, habrá de ir generando y desarrollando progresivamente su propia demanda por parte de las familias y de los alumnos, lo que implicará hacer públicos sus objetivos y esfuerzos.

Pero no hay que olvidar que existe otra dimensión de la calidad educativa no menos importante, tal como señala Domingo Moratalla (2002), que exige plantearla no sólo como un desafío técnico, legal, político o administrativo, sino como un desafío ético, cultural y de justicia social.

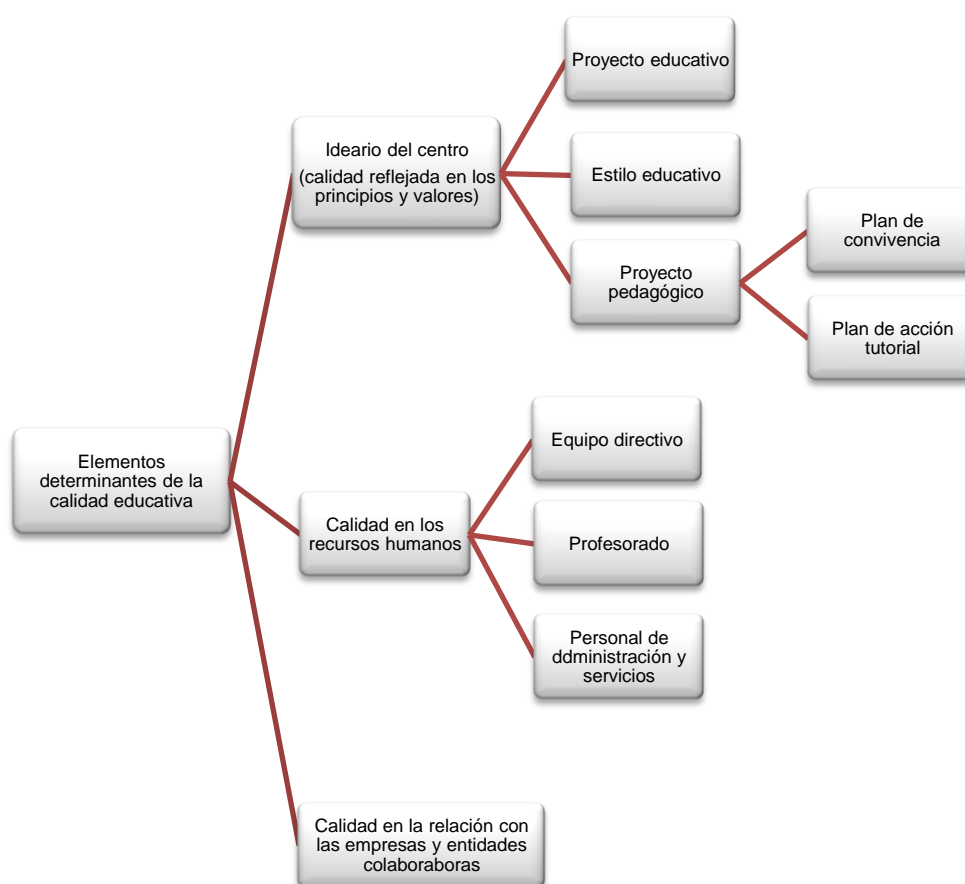
*“La calidad educativa es un desafío ético no sólo porque exige a los docentes una utilización responsable de los recursos y una respuesta adecuada a las necesidades formativas de los ciudadanos, sino porque con ella podemos incentivar la excelencia, la innovación creativa y la mejora permanente del sistema educativo. Aquí es donde la justicia social desempeña un papel central”* (p. 6).

Es decir, existe una relación entre calidad educativa y justicia social que hace que aquella no se reduzca a la mejora organizativa (dirección, gestión y

administración) sino que amplíe sus implicaciones persiguiendo la excelencia de la formación de los alumnos, la disminución de los índices de fracaso escolar y la transmisión de valores personales y sociales.

### 2.4.1. Elementos determinantes de la calidad educativa

Explicitemos, de forma esquemática, aquellos factores que entendemos determinan la calidad en los centros docentes:



Esquema 2.2: Elementos determinantes de la calidad educativa. (Elaboración propia).

1. El ideario del centro (calidad reflejada en los principios y valores)  
Partiendo del compromiso de la entidad titular con la educación y la sociedad en su conjunto, queremos distinguir tres documentos que fijan su identidad y carácter propio y lo establecen a nivel pedagógico y formativo:

a. El proyecto educativo.

En él se señalarán los retos a los que es necesario dar respuesta, los objetivos y propósitos y los valores formativos que se pretenden desarrollar y que inspiran la acción educativa.

Los centros educativos fijan su fin último en la consecución de un modelo de escuela y de sociedad que esté referido a determinados valores morales, éticos y/o religiosos. El proyecto educativo se convierte en el eje que estructura toda su actuación al partir de un determinado enfoque antropológico y axiológico que contemple una visión concreta de la persona y de lo que se entiende por su educación<sup>34</sup>.

Sus funciones principales serán establecer los principios, fines e intenciones educativas del centro, debiendo éstos estar en coherencia con el ideario; crear el clima que propicie el desarrollo de valores – humanos y trascendentes – cuidando la armonía de las relaciones interpersonales de todos los miembros de la comunidad educativa; y marcar las líneas pedagógicas que iluminen la práctica docente.

b. El estilo educativo del centro:

Será la concreción particular del proyecto educativo en las formas y modos de hacer reflejando la relación a conseguir entre todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente con los alumnos y sus familias.

Quienes materializan este estilo educativo en la realidad y en el día a día – con su práctica docente y su implicación en el proyecto de la propia institución – son el equipo directivo y los profesores del centro.

c. Proyecto pedagógico<sup>35</sup>

En él se concretan los documentos anteriores atendiendo a las circunstancias específicas del entorno en el que se inserta el centro y las características propias de su alumnado. Igualmente, se definen los objetivos pedagógicos, las metodologías a emplear, la evaluación, los criterios de organización de actividades, la atención a los alumnos con necesidades educativas particulares y la planificación del proceso de

---

<sup>34</sup> “Sin proyecto educativo no hay educación, no llegándose más allá de la instrucción” (Escuelas Católicas, 2007b, p. 177) de ahí que se considere a este como el principal instrumento para lograr una escuela de calidad.

<sup>35</sup> Es muy común que los centros religiosos se refieran a él como proyecto pedagógico-pastoral.



enseñanza y aprendizaje. Tendrá su traslación en las programaciones didácticas de cada uno de los ciclos, etapas, departamentos didácticos y materias que se impartan en el centro.

Relacionados con el proyecto pedagógico se encuentran el Plan de convivencia – que establecerá cómo el centro ha de promover la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje – y el Plan de acción tutorial – que buscará desarrollar, a través de la tutoría, el propio proyecto educativo –.

## 2. Calidad en los recursos humanos.

### a. El Equipo directivo del centro.

El papel de la Dirección es fundamental para la gestión al facilitar los medios, promocionar y preparar a las personas, mantener un liderazgo instructivo que promueva la colaboración y la relación entre todos los miembros de la comunidad educativa y emplear modelos específicos para la gestión de los procesos, la evaluación y la planificación estratégica. Serán importantes sus capacidades de organización y coordinación de los recursos humanos y materiales, la implantación de estrategias de liderazgo participativo y las habilidades de comunicación (Millet, 2011).

Entre las funciones del Equipo directivo – personalizadas algunas de ellas en la figura del director – estarán (Antúnez y Sallán, 1996; Álvarez, 1988; FERE, 2002a):

- Velar por el cumplimiento del proyecto educativo y del ideario y por las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Organizar las estructuras educativas necesarias para la impartición de las enseñanzas y crear, potenciar y coordinar las instancias oportunas (departamentos didácticos, de orientación, tutorías, comisiones de trabajo específicas,...).
- Procurar el máximo rendimiento de los recursos humanos, estructurales, tecnológicos y materiales (edificios, aulas, biblioteca, instalaciones deportivas, recursos informáticos,...).

- Gestionar las tareas propias del personal de administración y servicios del centro, fomentando su participación en la vida escolar.
- Planificar y controlar la evolución sobre la gestión económica del centro, el control del presupuesto y la programación de las inversiones futuras.
- Realizar la selección del profesorado y fomentar entre todo el personal un espíritu de formación continua, de motivación, de desarrollo, de evaluación permanente y de investigación e innovación educativa que mejore el desempeño de sus labores y su adaptación al entorno cambiante.
- Establecer los tiempos de consecución de los objetivos de implantación de los procesos de evaluación de las acciones desarrolladas.
- Representar al centro ante las familias y las AAPP así como establecer la colaboración exigida con la Inspección Educativa.
- Fomentar la participación de las familias en los órganos colectivos de gestión – Consejo Escolar – y de representación propia – AMPA –.
- Establecer un sistema de información adecuado que facilite la transmisión de la misma, la eliminación de posibles distorsiones y la transparencia informativa – tanto a nivel interno como externo –.

En el plan de dirección se establecerán los objetivos anuales y la planificación de los medios para alcanzarlos (Cerro, 2005).

b. El profesorado:

Es necesario, al hablar del profesorado y la calidad de la educación, tener en cuenta distintas características en él que son deseables: su nivel científico y preparación técnica, sus habilidades y capacidades didácticas y pedagógicas, su dedicación y compromiso con el carácter propio del centro (Martínez, 1998), su capacidad de coordinación y de trabajo en equipo con el resto del profesorado, la generación de un nivel adecuado de confianza mutua en las relaciones con las familias, su compromiso con la formación continua, la adaptación metodológica a

las nuevas técnicas pedagógicas y tecnológicas y las posibilidades de desarrollo profesional y de crecimiento personal.

Especial importancia adquiere el establecimiento de procesos de evaluación y de autoevaluación de la enseñanza y el aprendizaje, implantando procedimientos que permitan mejorar los resultados académicos de los alumnos, su atención personalizada, su motivación, el desarrollo de sus capacidades y que les permita participar activamente en la vida escolar (Carrasco, 2007).

c. Personal de administración y servicios.

Este personal forma parte activa de la actividad del centro escolar en los distintos servicios que en él se desarrollan.

Cobran especial importancia por la relación establecida con los alumnos y la información a transmitir a las familias. Esta relación habrá de cuidarse especialmente<sup>36</sup>, y será necesaria la coordinación con el Equipo directivo, el profesor-tutor, la discreción y el respeto al estilo educativo del centro.

3. Calidad en la relación con las empresas y entidades colaboradoras del centro.

El centro se relaciona con distintas empresas – proveedoras en muchos casos de bienes materiales, de actividades extraescolares, complementarias o de servicios – y con entidades e instituciones con las que se establecen colaboraciones periódicas. Ellas también intervienen en el proceso escolar y, como tal, han de ser tenidas en cuenta al pretender analizar los procesos de calidad. Estas relaciones transmiten, igualmente, la imagen del centro y su capacidad de gestión.

La valoración que las familias realizan de la calidad de un centro educativo tiene en cuenta todos y cada uno de los elementos indicados. Bien es verdad que algunas hacen mayor hincapié en uno u otro factor o asumen la prioridad de alguno de ellos en la educación concreta que recibe su hijo. Habitualmente, suele concederse gran importancia a la acción educativa y formativa realizada por el profesorado, a la coherencia con el ideario y a la capacidad de gestión de la dirección del centro.

---

<sup>36</sup> En multitud de ocasiones son la imagen del centro y transmisores de informaciones.

#### **2.4.2. La capacidad de adaptación de los centros y el profesorado a las nuevas realidades.**

Hoy en día existen nuevos condicionantes que inciden de lleno en los elementos que hemos considerado sobre la calidad de un centro. Las nuevas necesidades que plantea la sociedad hacen obligatorio que todos los agentes integrantes de la comunidad educativa – especialmente el profesorado – deban mantener una actitud de apertura a la formación continua y una permanente predisposición a la utilización de las nuevas metodologías para la planificación y el trabajo en el aula. Una mayoría de alumnos, insatisfechos con una educación formal que no se dirige de forma inmediata al mundo real en el que viven, se encuentran desvinculados de ella y exigen que los aprendizajes sean útiles (Prensky, 2008a).

El factor tecnológico – si es empleado correctamente – puede ayudar al aprendizaje conectando a los alumnos con la realidad y a implantar formas de aprender más efectivas (Prensky, 2008b y 2011). No se tratará únicamente de su empleo como fin en sí mismo sino como ayuda al proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>37</sup>. Este autor denomina a este cambio pedagógico “coasociación” en la que se desarrollan nuevos roles de los estudiantes y de los profesores.

*“usar la tecnología es tarea de los alumnos. El trabajo del profesor consiste en actuar como orientador y guía del uso de la tecnología para el aprendizaje efectivo. Para hacer esto, los profesores necesitan centrarse y volverse incluso más expertos en cosas que ya forman parte de su trabajo, incluido hacer buenas preguntas, proporcionar contexto, garantizar el rigor y evaluar la calidad de trabajo de los alumnos”* (Prensky, 2011, p. 14).

La tecnología, como herramienta, tendría el papel de dar soporte a la pedagogía de la coasociación y permitiría algo deseable: que cada alumno sea capaz de personalizar su proceso de aprendizaje. El profesor asumiría un nuevo papel: orientar y guiar, establecer objetivos diarios y a largo plazo, proporcionar contexto, garantizar el rigor y el sentido y asegurar resultados de calidad. Es decir, se buscaría

---

<sup>37</sup> “Los profesores no necesitan aprender a utilizarlas [las nuevas tecnologías] ellos mismos sino que lo que necesitan saber es cómo la tecnología puede y debe ser usada por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje” (Prensky, 2011, p. 14).

que los alumnos fuesen capaces de aprender por sí mismos pero con la dirección y ayuda del docente.

Prensky señala que, en este cambio, los equipos directivos asumen un papel crucial de líderes, facilitadores y coasociados del profesor y de los alumnos, debiendo evaluar cómo evoluciona cada uno de sus profesores y acompañarlos al ritmo que cada uno se encuentre. Igualmente importante son los padres ya que tendrán que ser implicados por el centro para que se conviertan también en coasociados y no en resistencia a los cambios. Finalmente, el autor estima que este cambio metodológico requiere un cambio gradual que puede llevar años perfeccionar pero que resultará una de las claves de cara a la educación futura.

Otro de los aspectos que los docentes han de conseguir desarrollar en los alumnos es el que Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallie (2013) definen como “*pensamiento eficaz*”, que concretan en tres etapas:

- La aplicación competente de destrezas de pensamiento: emplear procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado.
- El desarrollo de hábitos de la mente: conducir esos procedimientos para dar lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar (tomar decisiones, argumentar y otras acciones analíticas, creativas o críticas).
- La capacidad de dirigir los propios pensamientos (metacognición): aplicar las destrezas de pensamiento y desarrollar hábitos de la mente valorando la tarea a realizar y desarrollando un plan para llevarlo a cabo.

Adquirir destrezas de pensamiento permitirá a los alumnos pensar de forma óptima ya que les facilitará comparar y contrastar, clasificar, predecir, generar posibilidades, analizar las causas y los efectos, tomar decisiones, aclarar suposiciones y determinar la fiabilidad de las fuentes de información<sup>38</sup>. Los autores consideran que existen hábitos de la mente aplicables a todos los tipos específicos de pensamiento que hacen más efectiva la acción de pensar, potencian las conductas reflexivas y

---

<sup>38</sup> Señalan los autores que para desarrollar estas destrezas pueden emplearse mapas de pensamiento – o mapas estratégicos de pensamiento – como estrategia consistente en hacerse preguntas como medio para conseguir un aprendizaje reflexivo.

generan la habituación a esa conducta<sup>39</sup>. Finalmente, se establece la necesidad de pensar con eficiencia, siendo capaces de averiguar cuál es la forma más adecuada de enfrentarse a un problema que se presenta. Este será el gran desafío de la enseñanza.

Gerver (2012) formula dos consideraciones sobre la educación futura: por un lado, que el desarrollo de la globalización y las comunicaciones supone que *“el mundo va a estar cada vez más fragmentado, más descentralizado, y [...] más despersonalizado”* (p. 21) y, por otro que, en ese futuro, los alumnos

*“por encima de todo, necesitarán niveles altísimos de confianza en sí mismos, tendrán que ser adaptables, capaces de utilizar su creatividad natural, y conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. Deberán tener cada vez mayor conciencia de sí mismos a nivel emocional e intelectual, además de ser capaces de establecer relaciones de manera rápida, efectiva y a menudo “virtual”. Hay muchos que afirman que el espíritu emprendedor será un ingrediente vital en nuestros jóvenes, tanto para su propio éxito como para la estabilidad futura de nuestra economía”* (p. 22).

Finalmente, Gerver señala que la educación ha de basarse en la adquisición de información, de experiencias y de destrezas pero que si no se poseen un cierto nivel de habilidades básicas (lectura, escritura y aritmética) resultará difícil desarrollar conceptos, ideas, cognición y un aprendizaje profundo. Por ello es importante desarrollar un conjunto de destrezas y conocimientos relevantes, de forma que los alumnos sean capaces de aplicarlos en contextos distintos.

## **2.5. Relaciones entre libertad, eficiencia y equidad**

Para Levin (1999), la enseñanza sirve, a la vez, a intereses públicos y privados ya que, por un lado, beneficia a la sociedad al mejorarla en el presente y de cara al futuro y, por otro, atiende a las posibilidades de desarrollo personal y de mejora

---

<sup>39</sup> Los autores indican algunos ejemplos de hábitos de la mente que contribuyen al pensamiento eficaz y que consideran que es importante enseñar: persistir en una tarea que requiere pensar, manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar, reflexionar de manera flexible, buscar la precisión y la exactitud, pensar de forma interdependiente, escuchar con comprensión y empatía, comunicar con claridad y precisión, responder con curiosidad e interés, crear, imaginar e innovar, correr riesgos responsables a la hora de pensar, preguntar y plantear problemas, aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas, recoger datos utilizando todos los sentidos y mantener una postura abierta al aprendizaje continuo (Swartz et al., 2013, p. 35).

particular del estudiante y de su familia. Es decir, las repercusiones de nivel público y privado de la educación se solapan unas con otras.

La escolarización, por tanto,

*“se encuentra en la intersección de dos clases de derechos, los de la familia y los de la sociedad. El primero es el derecho de los padres a elegir las experiencias, influencias y valores a los que exponen a sus hijos, el derecho a educarlos como crean más conveniente. El segundo grupo de derechos es el de una sociedad democrática a utilizar el sistema educativo como un medio para reproducir sus instituciones políticas, sociales y económicas más esenciales a través de una experiencia común”* (Levin, 1999, p. 58).

Estas dos clases de derechos, para el autor, son a la vez legítimos y parciales aunque no totalmente compatibles. La política educativa debe promover el interés público abarcando al mismo tiempo los intereses privados tanto como sea posible, sin que las dos partes entren en graves conflictos (p. 59). El planteamiento general para aceptar la financiación con fondos públicos de la enseñanza privada, para Levin, estaría en considerar si dicha financiación beneficia más al alumno que a las instituciones titulares de los centros privados (p. 61).

De Pablos (2008) trata de analizar las razones que justifican la intervención pública en la educación partiendo de la evidencia de que todos los Estados tienen gran interés sobre el sector educativo y la gran mayoría de países de la OCDE – y entre ellos España – cuentan con sistemas educativos en gran medida intervenidos por el sector público. Esta circunstancia concede una relevancia especial al gasto público como variable presente en la mayor parte de las sociedades modernas y como restricción de los propios sistemas aunque es generalizada la creencia de que *“si bien el gasto en instituciones educativas es un requisito para la provisión de una educación de calidad, un mayor gasto no es suficiente por sí solo para lograr altos niveles de calidad”* (Círculo de Empresarios, 2006, p. 40).

Gran parte de este apoyo público se debe al calado social que ha conseguido la Teoría del Capital Humano (Becker, 1964) – ya explicada anteriormente – según la cual la educación ha de ser considerada como un bien de inversión. Esto supone que, para todo individuo, el incremento de sus niveles de formación e instrucción le

proporcionan una mejor productividad y mayores posibilidades de rentas futuras (monetarias, de utilidad y de bienestar social). En este mismo sentido, Barr (1993) cree posible calcular una tasa de rendimiento interno para la educación partiendo de dos supuestos: que la educación aumenta la productividad marginal individual y que el consecuente incremento de las rentas monetarias futuras se deberá exclusivamente a la educación. Por otra parte,

*“el Estado debería invertir en educación siempre que los beneficios generados por la educación, incluyendo los beneficios sociales, fueran mayores que los costes de la misma, incluyendo, asimismo los costes colectivos”* (de Pablos, 2008; p. 10).

También de importancia es el desarrollo de la Teoría de la Educación como Filtro (Arrow, 1973) que, por otro lado, se muestra de acuerdo con la afirmación de que la educación aumenta las ganancias monetarias, pero matiza que ella no es el agente causante directo sino más bien indirecto. Las titulaciones académicas y las calificaciones obtenidas poco tienen que ver con el aumento de la productividad sino que estos factores les permiten a los empresarios seleccionar a las personas para un determinado puesto de trabajo, es decir, filtra hacia las empresas a los mejores individuos. La educación sólo sirve como filtro o mecanismo de selección para descubrir e identificar a aquellos trabajadores que tienen mayores capacidades productivas<sup>40</sup>.

Recogiendo estas dos teorías, el interés que los Estados muestran por la educación parece justificado. Pero de ellas no se deduce directamente que deba existir intervención pública ya que gran parte de sus beneficios son individuales. Los argumentos que se esgrimen para esta intervención de los poderes públicos son de dos tipos: la existencia de fallos en la asignación que realiza el mercado y la búsqueda de la equidad (de Pablos, 2008).

La existencia de externalidades supone que una actividad emprendida por un agente económico proporciona beneficios a otros agentes. Si quien genera la economía externa no tiene en cuenta este beneficio adicional, no tiene ningún incentivo para modificar su nivel de actividad y, por tanto, elegirá aquel nivel de

---

<sup>40</sup> La educación en su grado básico no supondría incrementos de productividad y, en cambio, en un grado superior, la educación actuaría como filtro para el acceso al mercado de trabajo y como señal para identificar a los trabajadores más capaces. Este sería el propósito de la demanda de educación: permitir ser percibido como mejor formado para aportar un valor añadido diferenciador.



actividad en el cual sus beneficios marginales privados coincidan con sus costes marginales. No le preocupará que el beneficio social sea superior por lo que se justificaría que la intervención pública haya de ir dirigida a solventar este déficit de producción – a través de subvenciones, subsidios y la propia producción pública igualando los beneficios privados a los beneficios sociales<sup>41</sup>, de modo que la oferta se sitúe en el punto óptimo desde el punto de vista social –.

Por otro lado, existen problemas de información que afectan a la demanda de educación. En el caso de la educación básica y secundaria los demandantes son los padres y familias pero, genéricamente, también éstos pueden originar ineficiencias: pueden estar desinformados o no ser capaces de elegir convenientemente a los intereses y la situación personal de sus hijos o, incluso, puede que se despreocupen de esa elección. En este punto, hay una opinión generalizada que ve como solución la intervención pública basada en la exigencia de un currículo oficial mínimo para todos los alumnos y centros, el establecimiento de unos requisitos sobre el tamaño de las aulas, el número de alumnos por clase, las ratios alumnos/profesor, la edición de guías informativas sobre los centros y su grado de calidad, la creación de una oficina de información, la inspección periódica de los centros,.... Incluso el problema de la escasa valoración que algunos padres tienen de la educación y las consecuencias de marginalidad que puede suponer el que un alumno no esté escolarizado un número de años determinado, justificarían la provisión gratuita – en régimen público o privado – de estas enseñanzas siempre y cuando se respetaran los principios de eficiencia, eficacia y calidad.

Finalmente, puede existir otro fallo debido a la concentración geográfica de la oferta educativa y que origine zonas con demanda reducida que supongan sobrecostes. Podrían presentarse niveles de subprovisión para usuarios de zonas carentes de oferta y/o para ofertas educativas no rentables pero socialmente útiles. Este problema es de naturaleza similar al ya considerado en relación con las externalidades por lo que las soluciones vendrían por la misma vía: subvenciones, subsidios, o provisión pública.

Juntos a estos argumentos a favor de la intervención pública en la educación – centrados en los fallos que presenta el mercado – existen otros basados en la búsqueda de la equidad. El principio de equidad categórica implica una imposición

---

<sup>41</sup> Los beneficios adicionales podrán ser medidos a través de variables no sólo económicas sino también sociales y familiares – mayor cohesión social, reducción de la marginalidad, incremento del bienestar general,... –.

sobre las propias preferencias individuales dando la posibilidad al Estado de imponer una distribución igualitaria de determinados bienes y servicios. Este principio se basa en la existencia de lo que se ha dado en denominar bienes y servicios preferentes, de los que se establecería su consumo obligatorio (de Pablos, 2008). Entre ellos se encuentra la educación básica, obligatoria en prácticamente la totalidad de los países desarrollados y que se reconoce como derecho para todos los ciudadanos.

Al considerar la equidad como igualdad de oportunidades se buscaría equilibrar el acceso a la oferta de todos los alumnos en las mismas condiciones y con las mismas posibilidades a fin de corregir, de esta forma, posibles desigualdades socioeconómicas. Este principio se concreta, básicamente, en dos aspectos (de Pablos, 2008, p. 15): por un lado, el valor de renta esperado por cada individuo ha de depender de sus preferencias individuales, capacidades y habilidades pero nunca de la clase social, la riqueza familiar, la raza, el sexo o cualquier otra fuente de diferencias y, por otro lado, la renta de los individuos puede ser diferente pero no ha de deberse a condicionantes de tipo socioeconómico.

Para aplicar la equidad vertical, los poderes públicos llevarán a cabo diferentes actuaciones encaminadas a diferenciar de forma óptima entre los individuos que disfrutan de niveles de renta diferentes. En la práctica, este principio se traduce en el establecimiento de un sistema impositivo basado en la capacidad de renta o riqueza y en una mayor necesidad de subvenciones, becas y ayudas directas para todas aquellas personas o familias con menor capacidad de pago.

Ya hemos establecido con anterioridad que los sistemas educativos actuales definen varios criterios a analizar para realizar la evaluación de su desempeño: la libertad de elección presente, su eficiencia y la equidad – Levin añade a estos la cohesión social alcanzada –. Pero es necesaria no sólo la valoración independiente y aislada de estos objetivos, sino la medida de la relación que existe entre ellos y cómo se produce esta combinación, sabiendo que siempre existirá una tensión continua (Levin, 2002, p. 8).

Un argumento clave a favor de la libertad de elección de centro educativo es que, gracias a la competencia, se puede eliminar el monopolio educativo. La uniformidad de las escuelas reduce las opciones de elección de centro según las propias preferencias. Además, la diversidad de las necesidades de los estudiantes

dentro de un entorno escolar específico significa que una solución global puede no atender sus necesidades particulares.

Pero para considerar la libertad de elección ha de tenerse en cuenta la cuestión de la financiación ya que es esta la que

*“abre las posibilidades reales del ejercicio efectivo del derecho a la educación en libertad, de elegir proyectos diversos. Permite la igualdad de oportunidades. La libertad de elección no puede anular el derecho a beneficiarse de la gratuidad, al ser la libre elección de centro un elemento esencial del derecho a la educación, tal y como aparece regulado en la legislación internacional y constitucional” (Sánchez Gargallo, 2004, p. 269)*

Friedman (1966) cree que la libertad educativa, no sólo crea beneficios de cara a la libertad de elección sino que también proporciona incentivos para mejorar la eficiencia en la prestación de servicios educativos y la innovación en la educación. Afirma que la competencia entre los centros públicos y privados – y entre ellos mismos – permite mejorar el desempeño de todas las escuelas que sean viables en el mercado, eliminando aquellos que no pueden sobrevivir a la competencia.

Según Levin (2002), los planes que hacen hincapié en la cohesión social y la equidad tienden a reducir la libertad de elección y la eficiencia mediante el establecimiento de toda una serie de regulaciones y de creación de servicios de apoyo a la educación, y viceversa, ya que establecer normas de vigilancia podría aumentar la equidad y la cohesión social, pero a costa de la libertad de elección y la eficiencia productiva.

*“Esto significa que no existe un sistema óptimo que proporcione resultados máximos entre los cuatro criterios. En última instancia, la elección de las características de diseño dependerá de las preferencias y los valores específicos que transmite a través de las instituciones democráticas. Aquellos que ponen un alto valor a la libertad de elección probablemente estarán dispuestos a sacrificar algunas disposiciones de equidad y cohesión social al evitar las regulaciones y los servicios de apoyo [...]. Por el contrario, aquellos que ponen un alto valor a la cohesión social estarán dispuestos a sacrificar un poco de libertad de*

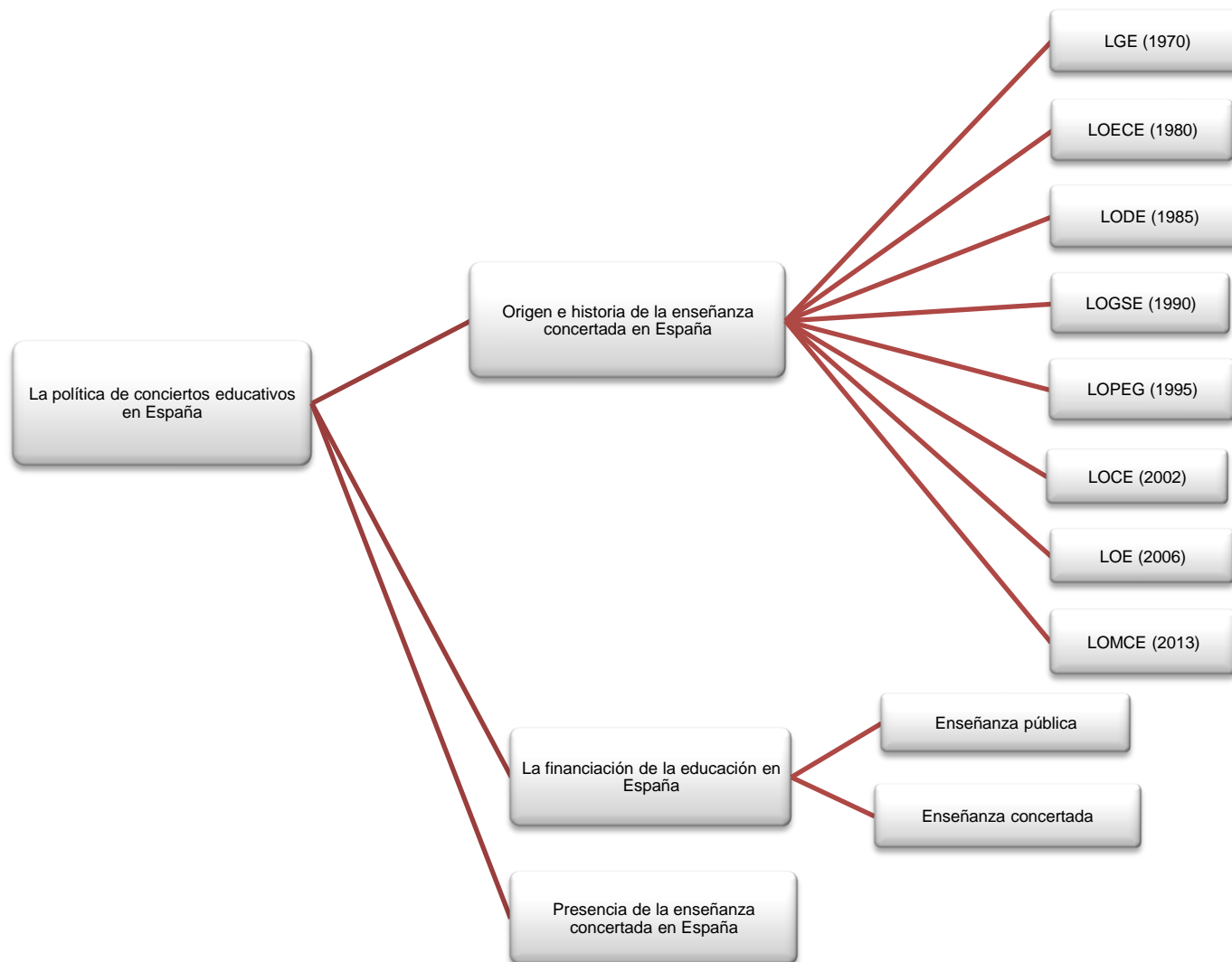
*elección mediante el establecimiento de un plan de estudios básico común y otras características estandarizadas de las escuelas” (Levin, 2002, pp. 20 y 21).*

Los resultados de la educación reflejan los problemas y las desigualdades existentes en las sociedades. La escuela, como institución, no puede superar todas esas dificultades que la rodean sin contar con otras sinergias.

En casi todos los estudios existentes sobre el desempeño escolar se muestra que, mientras que la situación socioeconómica siga teniendo una poderosa influencia en los resultados, existirá una enorme variación para cada estrato socioeconómico. Parece poco probable que las escuelas puedan, por sí mismas, superar todos los efectos de las desigualdades sociales, pero la evidencia sugiere que la escolarización puede ir corrigiéndolas.

**CAPÍTULO 3:**  
**LA POLÍTICA DE**  
**CONCIERTOS EDUCATIVOS EN**  
**ESPAÑA**

---



Esquema 3: La política de conciertos educativos en España. (Elaboración propia).

## **CAPÍTULO 3: LA POLÍTICA DE CONCIERTOS EDUCATIVOS** **EN ESPAÑA**

Para conocer cómo ha surgido y se ha desarrollado en España el sistema de conciertos educativos vamos a hacer un recorrido a través de las normas legales que han estado vigentes desde el año 1970 – refiriéndonos a los aspectos más destacados de su regulación que afectan al funcionamiento y organización de los centros que los han asumido –.

Las normas analizadas serán las siguientes:

- Ley General de Educación (LGE) de 1970.
- Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995.
- Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE) de 2002.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.

### **3.1. El precedente: Ley General de Educación (LGE) de 1970**

La primera regulación de la figura del concierto educativo se realizó en España en el año 1970 a través de la Ley General de Educación (LGE) que reguló y estructuró por primera vez el sistema educativo español, buscando *“superar las contradicciones internas en las que había caído el sistema por sucesivas reformas sectoriales, insuficientes para responder al acelerado cambio social y económico de la España de aquellos momentos”* (MECD y CIDE, 2000, p. 44).

Esta ley diseñó un sistema unitario y flexible estructurándolo en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica (EGB), Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria y generalizando la educación desde los 6 a los 14 años para toda la población – en el doble sentido de integración en un sistema único de todos los alumnos comprendidos en estas edades y de escolarización plena –.

Igualmente, la ley reflejó una preocupación por procurar una enseñanza de calidad para todos los alumnos y se dio fin al principio de subsidiaridad del Estado en la educación que había estado presente hasta aquel momento, reconociendo la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares. La ley estableció en su artículo 5.1 que tanto las entidades públicas como las privadas podían promover y sostener centros docentes. Estos serían estatales o no estatales (los pertenecientes a la Iglesia y a otras instituciones o personas físicas o jurídicas, públicas o privadas (art. 55)). Se marcó la gratuidad de la EGB y de la Formación Profesional de Primer Grado para los dos tipos de centros (arts. 2.2 y 94.4) y abrió la posibilidad de que la educación preescolar se impartiera en los centros no estatales que lo solicitaran (art. 13.3).

Así pues, se creó la figura del concierto económico para los centros docentes no estatales en los siguientes términos:

*“[...] serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los centros estatales mas la cuota de amortización e intereses de las inversiones. A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes conciertos” (art. 94.4 a y b).*

En el artículo 96.3 se estableció que el importe a percibir por el concierto sería el adecuado para dar efectividad al principio de gratuidad y, en el artículo 96.4, que el coste por alumno y la cuota de amortización serían fijados por el Ministerio de Educación y sometidos a revisión periódica. A la vez, no se podrían establecer enseñanzas complementarias o servicios que supusieran otros pagos para los alumnos sin autorización previa.

Se implantó igualmente la figura del concierto singular (art. 96.1) para centros no estatales concertados que impartieran niveles educativos no gratuitos. En este



caso, los precios serían fijados por el Estado en función de los costes reales por puesto escolar no concertado, de las ayudas concedidas y de las exenciones y modificaciones fiscales que se establecieran (art. 7.2).

La LGE no llegó a ser aplicada en el punto relativo a la financiación bajo el modelo del concierto educativo – esto se produciría con la LODE de 1985<sup>42</sup> –. Con la LGE, sin embargo, se generalizaron las subvenciones a los centros no estatales de EGB, Formación Profesional de Primer y de Segundo Grado, y se llegó a concertar el Bachillerato en los Centros procedentes de las antiguas secciones filiales de Instituto.

### **3.2. El régimen de Subvenciones.**

Desde 1970 a 1985 se asistió a un sistema de financiación concretado a través de subvenciones a los centros de forma que se fueron realizando convocatorias anuales que generalizaron el sostenimiento de los centros privados hasta alcanzar a la práctica generalidad de los que impartían EGB y Formación Profesional de Primer Grado. Así, se hizo efectiva la existencia de una amplia base de centros privados accesibles sin discriminación por razones económicas:

*“Esta situación, unida a la existencia de algunos centros subvencionados en la antigua Educación Preescolar (procedentes de unidades de patronato o vacantes de patronato), de Centros de Formación profesional de segundo grado, y de Centros de Bachillerato (procedentes de antiguas secciones filiales de instituto), es la que definía la financiación de la enseñanza privada a la entrada en vigor de la LODE y a la implantación de los conciertos educativos” (FERE-CECA, 2005, p. 51).*

A su vez, las subvenciones plantearon dos problemas básicos que no fueron resueltos durante su vigencia: la cuantía de la financiación y la inseguridad en la recepción de los fondos. El módulo de subvenciones no había tenido en consideración las disposiciones de la LGE para cubrir el coste de sostenimiento por alumno ya que durante su vigencia no se llegó a determinar el coste real del puesto escolar ni de los costes de amortización de los centros privados.

---

<sup>42</sup> De hecho la LODE, en su Disposición Transitoria Segunda marcaba que: *“Hasta tanto no se desarrolle reglamentariamente el régimen de conciertos, se mantendrán las subvenciones a la enseñanza obligatoria”.*

Las deficiencias en la financiación eran compensadas, en parte, con las aportaciones realizadas por los titulares de los Centros. En los centros promovidos por Congregaciones Religiosas, al existir un número grande de profesorado religioso perteneciente a ellas, podía obtenerse una financiación complementaria al percibir estos docentes menores salarios – voluntariamente aceptado – que los docentes no religiosos. Esta discriminación salarial pudo mantenerse temporalmente pero, con el paso de los años y al ir disminuyendo el número de religiosos docentes, esta financiación añadida no se hizo sostenible. A esta circunstancia se unía el retraso de la Administración en los pagos de las subvenciones – que, en ocasiones, llegaba a acumular meses – lo que obligaba, en muchos casos, a que los centros se endeudaran con créditos puente hasta que se verificase la recepción de la subvención (FERE-CECA, 2005).

### **3.3. Primera normativa tras la Constitución de 1978: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980**

En 1980 – una vez aprobada la Constitución de 1978 – vio la luz esta ley con la que se realizó el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los centros docentes y los derechos y deberes de los alumnos a los principios de la nueva norma fundamental (MECD y CIDE, 2000). Afectaba, únicamente, a los niveles de Preescolar, EGB y Enseñanzas Medias (art. 1) indicándose que la gratuidad se extendería, en cuanto fuese posible, a la primera etapa indicada (art. 3.1). Distinguía entre dos tipos de centros: públicos y privados (art. 8) e incorporaba la terminología de “*centros integrados*” a los que impartieran varios niveles o modalidades (art. 11). Se reconocía, igualmente, a los profesores, los padres, el personal docente, el no docente y, en su caso, los alumnos, el derecho de intervención en el control y gestión de los centros (art. 16) a través del Consejo del Centro y del Claustro de Profesores (art. 34.3)

Junto al artículo 4 – donde expresamente se establecía que se dotaría a los centros “*de los medios necesarios para conseguir de manera sistemática los fines y objetivos propios de cada nivel o modalidad*” – destaca el artículo 5.1 donde se señalaba que

*“Los padres y tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para su hijos o pupilos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán elegir el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones”.*

Correspondería al Estado garantizar esta libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establecían como obligatorios y, por tanto, gratuitos (art. 5.2).

Finalmente, respecto al régimen económico de los centros privados sostenidos con fondos públicos, la LOECE asumió lo regulado por la LEG de 1970 y no derogó el articulado referente a ello.

### **3.4. El cambio: Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985**

En 1985 entró en vigor la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. Esta Ley desarrolló el artículo 27 de la Constitución, a excepción del apartado décimo relativo a la autonomía universitaria (art. 9). Su objetivo era garantizar para todos el derecho a la educación, haciendo especial énfasis en una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, sin discriminaciones. Desde ella se aprobó la existencia de una doble red de centros – públicos y privados – estableciéndose un régimen de conciertos educativos al que se podían acoger aquellos de titularidad privada que lo solicitaran. De esta forma se distinguía entre centros públicos – su titular era un poder público –, centros privados – que funcionaban en régimen de mercado – y centros privados denominados concertados – sostenidos con fondos públicos y sometidos al régimen de concierto – (art. 10).

En todo caso, la apertura y el funcionamiento de los centros docentes privados quedaban sometidos al principio de autorización administrativa (art. 23) y se consideraban asimilados, a efectos de los beneficios fiscales y no fiscales correspondientes, a las fundaciones benéfico-docentes (art. 50).

La LODE se apartó del criterio del coste real por alumno y definió dos componentes del concierto: en los Presupuestos Generales del Estado habría de fijarse el importe del módulo económico por unidad escolar para el sostenimiento de

los centros concertados (art. 49.2) diferenciando las cantidades destinadas a cubrir los salarios del personal docente – incluidas las cargas sociales – de las de otros gastos del mismo (art. 49.3). Estableció el principio del pago delegado por el que el abono de los salarios lo realizaban las AAPP en nombre de la entidad titular del centro. Este, en su condición de empleador – en el marco de una relación laboral-contractual privada con sus docentes – debía facilitar a la Administración las nóminas correspondientes de sus trabajadores (art. 49.3).

Posteriormente, el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos de 1985 (aprobado por el Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre) concretó y detalló estos principios, marcando que el concierto tendría una duración de cuatro años y que se podría renovar sucesivamente (art. 6), a la vez que el titular nunca podría percibir contrapartida económica – ni directa ni indirectamente – por impartir esas enseñanzas (art. 14.2). El módulo económico que se establecía debía asegurar, por tanto, que se impartieran en condiciones de gratuidad (art. 13) y contendría:

- Las cantidades correspondientes a salarios del personal docente, incluyendo las cotizaciones a la Seguridad Social de la cuota patronal. Estas cantidades tendrían que ser análogas a la del profesorado estatal de los mismos niveles.
- Las cantidades asignadas para otros gastos (los de personal de administración y servicios, los ordinarios de mantenimiento y conservación y los de reposición de inversiones reales) sin que, en ningún caso, se pudiesen computar las amortizaciones ni los intereses del capital propio. Estas cantidades se fijarían con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos. La Administración asumiría las alteraciones en los salarios del profesorado derivadas de convenios colectivos siempre que no superaran el porcentaje del incremento global de las cantidades correspondientes a los salarios marcado en el artículo 49.6 de la LODE.
- Las cantidades necesarias para atender al pago de los conceptos de antigüedad del personal docente y sus cuotas a la Seguridad Social, el pago de las sustituciones del profesorado y el complemento de dirección,

aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos<sup>43</sup>.

En la Disposición Adicional Novena, el Reglamento contemplaba la convocatoria de ayudas a la financiación – como paliativo a la no consideración de las amortizaciones y dentro de las consignaciones presupuestarias existentes – de los gastos de inversión relativos a instalaciones y equipamiento escolares de los centros, siempre que estos prestaran un servicio educativo de reconocida calidad y respondieran a iniciativas de carácter cooperativo o de similar significado social<sup>44</sup>.

A la luz de la LODE, la aceptación del concierto exigía a los titulares que las actividades docentes, complementarias, extraescolares y los servicios (comedor, transporte escolar, gabinetes médicos o psicopedagógicos) no pudieran tener carácter lucrativo (art. 51.2), de forma que el cobro a las familias de cualquier cantidad por esos conceptos debiera ser autorizada por las AAEE (art. 51.3) teniendo, en todo caso, carácter voluntario y no poder formar parte del horario lectivo (art. 51.4).

Esta ley establecía que los centros concertados tenían el derecho de definir su carácter propio pero no libertad para disponer sobre la admisión de alumnos, quedando supeditada ésta al régimen establecido para los centros públicos (art. 53). La posibilidad de elección de centro de las familias quedaba enmarcada en la programación que hiciesen los poderes públicos de los puestos escolares (art. 20.1) y se establecían como criterios de admisión prioritarios – en caso de exceso de demanda de plaza escolar – las rentas de la unidad familiar, la proximidad del domicilio y la existencia de hermanos en el centro (art. 20.2). En ningún caso, se detallaba, existiría discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, de raza o de nacimiento.

Como instrumento de gestión se creó – junto a la figura del director del centro y del claustro de profesores – un órgano de gobierno colegiado denominado Consejo Escolar (art. 54.1) con representación de toda la comunidad educativa (art. 57) y con

---

<sup>43</sup> Es de destacar cómo este Reglamento – en el desarrollo del art. 49.3 de la LODE – al prohibir que en el concierto se computaran las amortizaciones del capital físico y los intereses del capital propio y, por otro lado, no haber modificado el principio de gratuidad de las enseñanzas fijado por la LODE en su artículo 51.1, “*consagró el déficit estructural de los centros privados concertados*” (FERE-CECA, 2005, p. 43). La prohibición de imputación de las amortizaciones y de los intereses del capital propio llegaría a incorporarse a una norma con rango de Ley con la aprobación de la LOPEG (DF 1ª 1).

<sup>44</sup> Para FERE-CECA (2005) esta previsión del Reglamento: “*no ha tenido fortuna pues las ayudas se han convocado en muy pocos ejercicios y cuando se ha producido tal convocatoria el crédito destinado a la misma ha sido absolutamente exiguo y orientado de forma exclusiva a los titulares de centros privados que hubieran adoptado la forma de cooperativa*” (p. 53).

las siguientes funciones de contenido económico: intervenir en la designación y el cese del director del centro, en la selección y despido del profesorado, garantizar el cumplimiento de las normas sobre admisión de alumnos, aprobar el presupuesto anual del centro en lo referente a los fondos públicos recibidos, la rendición anual de cuentas así como proponer a la Administración los precios de las actividades extraescolares para su aprobación (art. 56).

La LODE entraba de lleno en la selección del profesorado, estableciendo – junto a la obligación de la publicación de las vacantes docentes (art. 60.1) – la participación del Consejo Escolar, que era el encargado de establecer, junto al titular, los criterios de selección del nuevo profesorado atendiendo básicamente a su mérito y su capacidad. Establecía que se nombrase una comisión de selección integrada por el director, dos profesores y dos padres de alumnos (art. 60.2) que propondría al titular los candidatos seleccionados (art. 60.3). En caso de desacuerdo entre la comisión de selección y la titularidad, se establecería un proceso de conciliación con la participación de la Administración – quien en última instancia, y si no se produjera acuerdo, instruiría el oportuno expediente adoptando las medidas que solventaran la situación (art. 61) –.

El Consejo Escolar también tendría participación en el despido de profesores, requiriéndose su pronunciamiento previo mediante acuerdo motivado por la mayoría absoluta de sus miembros y, si no existiese acuerdo con la titularidad, se procedería a establecer el proceso de conciliación explicitado anteriormente (art. 61). Los procesos de selección y despido de profesores quedaban en todo caso bajo la supervisión de la Administración Educativa competente que debía garantizar que estos procesos se realizaran de acuerdo a las normas establecidas (art. 60.7).

Finalmente, el artículo 62 recogía las circunstancias que son motivo de incumplimiento del concierto educativo por parte de la titularidad del centro, destacando las siguientes:

- Impartir las enseñanzas concertadas contraviniendo el principio de gratuidad.
- Percibir cantidades por actividades complementarias o servicios que no hubiesen sido autorizadas por las Administraciones.
- Infringir las normas sobre la participación en la vida escolar.
- Incumplir las disposiciones sobre admisión de alumnos.

- Contravenir la normativa de selección y despido del profesorado.
- Las causas de incumplimiento se consideraban graves si se probaba que existía intencionalidad de ánimo de lucro.

Finalmente, la Disposición Adicional Tercera de la LODE recogía de nuevo la figura del concierto singular, figura que se aplicaría a los centros privados que impartieran niveles no obligatorios y fueran sostenidos total o parcialmente con fondos públicos. Se dio continuidad así a lo ya recogido por la LGE.

### **3.5. Reordenación de las enseñanzas: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990**

La LOGSE – respecto a las Enseñanzas de Régimen General – reestructuró el conjunto del sistema educativo ampliando hasta los dieciséis años la escolarización obligatoria y gratuita (anteriormente se situaba esta edad en los catorce años) estableciendo la Educación Infantil – desde los tres años –, Primaria y Secundaria Obligatoria como nuevas etapas y definiendo un nuevo marco normativo para el Bachillerato y la Formación Profesional. El artículo 6 garantizaba una educación común para todos los alumnos en la Enseñanza Básica (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) estableciendo, no obstante, la diversificación curricular según necesidades educativas en los últimos cursos de la ESO. Los alumnos podrían permanecer en los centros ordinarios hasta los dieciocho años (art. 6.2).

La nueva etapa de Educación Infantil se configuró como de gran importancia para la formación de las primeras habilidades y el desarrollo temprano de los alumnos y, aunque no se configuró como obligatoria, las AAEE la asumieron como fundamental lo que aseguró una actuación preventiva y compensatoria que garantizase la escolarización de los niños cuyas condiciones personales – por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia – supusieran una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores (art. 53). Igualmente, en la Educación Primaria, el artículo 65 garantizaba a todos los alumnos, salvo algunos casos excepcionales de determinadas zonas rurales, un puesto escolar gratuito en su propio municipio.

La LOGSE detalló el contenido del currículo entendiendo por este *“el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”* (art. 4.1). Los objetivos, se señalaba, debían ser expresados en términos de capacidades. El Gobierno era quien fijaba los aspectos básicos de este currículo – a esto se le denominó *“Enseñanzas mínimas”* – con el fin de garantizar una formación común a todos los alumnos independientemente de su lugar de escolarización y a fin de dar validez general a todos los títulos obtenidos. Los contenidos básicos de las Enseñanzas mínimas no podrían suponer más del 55 por ciento de los horarios escolares para las CCAA que tuvieran lengua oficial propia y del 65 por ciento para aquellas que no la tuvieran (art. 4.2).

A través de la Disposición Adicional Tercera, se establecieron unos objetivos que debían ser garantizados por las AAEE mediante la movilización de los recursos que resultasen necesarios:

- Un número máximo de alumnos por aula de 25 en Educación Primaria y de 30 para la ESO.
- La oferta de actividades de formación permanente para que todos los profesores pudieran aplicar los cambios curriculares y las orientaciones pedagógicas y didácticas derivadas de la Ley.
- Incorporar a los centros de Educación Obligatoria, al menos, un profesor de apoyo para la atención específica de los alumnos que presentaran problemas de aprendizaje.
- La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los centros.

Para los centros concertados, la aprobación y aplicación de la LOGSE requirió la adaptación a la nueva estructura del sistema educativo y la asimilación de los principios reflejados en ella (Disposición Transitoria Primera, Segunda y Tercera). La LOGSE no fue una ley que estableciera ningún criterio relativo a su financiación.



### **3.6. Se completa la reforma: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995**

Esta ley – a la luz de lo establecido en la LODE y la LOGSE – se centraba en establecer los modos de participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros y en fijar sus estructuras de evaluación y gobierno. Destaca el artículo 5 donde se establecía la autonomía de los centros docentes para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica y que esta se tradujera en la concreción del proyecto educativo, los proyectos curriculares y las normas de funcionamiento propias.

En lo que afecta a los centros concertados, no aparecía ninguna referencia específica a ellos en su articulado sino que se utilizaban las Disposiciones Adicionales y Finales para regular algún extremo. Así, en la Disposición Adicional Segunda se señalaba que las AAEE:

*“[...] garantizarán la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos manteniendo, en todo caso, una distribución equilibrada de los alumnos considerando su número y sus especiales circunstancias, de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora”.*

Por alumnos con necesidades educativas especiales se refería a aquellos que requirieran – en un periodo concreto de su escolarización o de forma permanente – determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Se establecía que las AAEE debían realizar una distribución proporcional de dichos alumnos en los centros docentes de la zona que se tratase – siempre que no fuese más aconsejable otro criterio educativo o pedagógico – y que estas los dotarían de los recursos necesarios para atenderles de forma adecuada.

Para el ejercicio de la función directiva en los centros concertados, se marcaba en la Disposición Adicional Séptima unas compensaciones económicas y profesionales análogas a las previstas para los centros públicos y acordes con la responsabilidad y la dedicación necesarias.

Era a través de la Disposición Final Primera como se modificaba la LODE para dejar detallado en qué consistiría el módulo de conciertos y en qué cuantía. Así, se le concedía rango de Ley Orgánica al modelo que ya se había señalado a través del Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos de 1985 en su artículo 13. Es decir, se le daba carácter orgánico a la no inclusión en el módulo de concierto de las amortizaciones del capital físico ni a los intereses del capital propio:

*“Las cantidades asignadas para otros gastos, que comprenderán los de personal de administración y servicios, los ordinarios de mantenimiento y conservación y los de reposición de inversiones reales, sin que, en ningún caso, se computen amortizaciones ni intereses del capital propio”.*

Se contemplaron varios cambios en las redacciones del articulado de la LODE – no significativo – sobre la regulación de las actividades complementarias, las extraescolares y los servicios escolares en las que se continuaba señalando que tendrían carácter voluntario y nunca podrían ser lucrativas, debiendo ser aprobadas por el Consejo Escolar y autorizadas por la Administración Educativa. Sí se establecía que el cobro de las actividades extraescolares podría contribuir al mantenimiento y a la mejora de las instalaciones dedicadas a ellas.

Fue significativa la regulación del proceso de selección del personal docente de los centros concertados ya que, a diferencia de lo que se establecía en la LODE – y garantizando el proceso público de selección –, era ahora el Consejo Escolar quien, de acuerdo con la titularidad, debía establecer los criterios de selección (que seguirían atendiendo básicamente a los principios de mérito y capacidad) pero, en cambio, eran ahora la titularidad y el Director del centro quienes realizarían la selección del nuevo profesorado atendiendo a los criterios elaborados, debiendo dar cuenta al Consejo Escolar de la selección realizada.

### **3.7. Una nueva norma: Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE) de 2002**

La LOCE, en su artículo 66 marcaba una vía de especialización curricular para que los centros docentes pudieran ofrecer proyectos educativos que reforzaran y ampliaran aspectos del currículo referidos a los ámbitos lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y las

comunicaciones, pudiendo suponer esto la ampliación de los horarios habituales. Se señalaba que *“las Administraciones educativas prestarán un especial apoyo a los centros sostenidos con fondos públicos que cuenten con alguna especialización curricular”* (art. 66.5).

En los artículos 67 y siguientes, marcaba el principio de autonomía de los centros – pedagógica, organizativa y de gestión económica – con el fin de favorecer la mejora continua de la educación. Esta autonomía debía ser fomentada por las AAEE y supondría que los centros estuvieran dotados del personal y de los recursos educativos y materiales necesarios para garantizarlo, debiendo ir acompañada del desarrollo de mecanismos de responsabilidad y de procedimientos de evaluación interna y externa que orientaran la mejora de los procesos y de los resultados.

Igualmente, en el artículo 70.3, al especificar la autonomía de gestión económica, se establecía que las AAEE prestarían especial apoyo a aquellos centros sostenidos con fondos públicos que escolarizaran alumnos con necesidades educativas específicas o que estuvieran situados en una zona social o culturalmente desfavorecida.

En el artículo 75, se marcaba la preferencia para acogerse al régimen de conciertos de los centros que impartieran la enseñanza básica, respondieran a necesidades especiales de escolarización, atendieran a poblaciones con condiciones socioeconómicas desfavorables, realizaran experiencias de interés pedagógico y – preferentemente en todo caso – para los que tuviesen la forma jurídica de cooperativa. Igualmente, se señalaba que las AAEE tendrían en cuenta la demanda social de las plazas escolares en los centros.

En el artículo 76.3.b. se recogía el contenido de los módulos de concierto y en ellos – por vez primera desde la promulgación de la LODE en 1985 – se eliminaba la prohibición de imputar a los gastos de concierto los importes correspondientes a las amortizaciones del capital físico de los centros, no así los intereses del capital propio (LOCE, art. 76.3.b).

Punto importante de la ley era remarcar el derecho de los centros a establecer su carácter propio y que la elección de colegio por las familias y los alumnos supusiera su aceptación. La Disposición Adicional Quinta, en su punto 3, señalaba como criterios para la admisión de alumnos los siguientes: la renta per cápita de la unidad familiar, la

proximidad del domicilio, la existencia de hermanos matriculados en el centro, la concurrencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos y la condición legal de familia numerosa. Se incluía como criterio prioritario la existencia en el alumno de enfermedades crónicas y, para las enseñanzas no obligatorias, se podría considerar el expediente académico.

La Disposición Final Primera – modificando la LODE – recogía en su punto 1 una nueva regulación para la provisión de plazas escolares públicas o privadas: *"La programación específica de puestos escolares de nueva creación en los niveles gratuitos deberá tener en cuenta, en todo caso, la oferta existente de centros públicos y concertados."* En este sentido, la LOCE garantizó por vez primera la concertación total de la Educación Infantil – que seguía diseñándose como nivel voluntario y gratuito (art. 11.1) pero añadiendo que las AAEE garantizarían *"la existencia de puestos escolares gratuitos en centros públicos y en centros privados concertados para atender la demanda de las familias"* (art. 11.2) –.

### **3.8. Una nueva revisión: Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006**

Con la aprobación de la LOE se derogaron la LGE de 1970, la LOGSE de 1990, la LOPEG de 1995 y la LOCE de 2002 y, a través de ella, se reformó parte del articulado de la LODE de 1985.

Al igual que marcaba la LODE, la nueva ley asimilaba los centros concertados a las fundaciones benéfico-docentes a efectos de la aplicación a los mismos de sus beneficios fiscales y no fiscales (art. 50), señalaba que tendrían prioridad para acogerse al régimen de concierto aquellos centros que atendieran a poblaciones en condiciones desfavorables o que realizasen experiencias de interés educativo y que, en todo caso, tendrían preferencia los que estuviesen constituidos en régimen de cooperativa (art. 116.2).

En lo referente al módulo de concierto, se señalaba que las cantidades asignadas habrían de *"hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas objeto de concierto"* (art. 117.1) y que el módulo económico se fijaría anualmente *"por unidad escolar [...] en los Presupuestos Generales del Estado y, en su caso, en los de las Comunidades Autónomas"* (art. 117.2). En el módulo se diferenciaban las tres partidas

que se habían diseñado ya en la LODE y en el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos de 1985, con algunas modificaciones:

- a) *“Los salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social que correspondan a los titulares de los centros.*
- b) *Las cantidades asignadas a otros gastos, que comprenderán las de personal de administración y servicios, las ordinarias de mantenimiento, conservación y funcionamiento, así como las cantidades que correspondan a la reposición de inversiones reales. Asimismo podrán considerarse las derivadas del ejercicio de la función directiva no docente. En ningún caso, se computarán intereses del capital propio. Las citadas cantidades se fijarán con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.*
- c) *Las cantidades pertinentes para atender el pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros privados concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y los derivados del ejercicio de la función directiva docente; pago de las obligaciones derivadas del ejercicio de las garantías reconocidas a los representantes legales de los trabajadores según lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirá de forma individualizada entre el personal docente de los centros privados concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurran en cada profesor y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos”.* (art. 117.3).

Con este artículo la LOE, en su redacción, ya no recogía la prohibición expresa de excluir del módulo de conciertos el importe de las amortizaciones de los bienes de capital aunque tampoco lo incluía en la relación de los conceptos a considerar. Por otro lado, se dejaba abierta la puerta al incremento de los módulos de concierto para determinados centros: aquellos que escolarizasen alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubicaran (art. 117.7).

La ley continuaba con la prohibición de que los centros concertados recibieran cantidades de las familias por las enseñanzas de carácter gratuito (art. 88.1) o que les impusieran la obligación *“de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones [...] establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas que requieran aportación económica”* (art. 88.1). Igualmente, seguía estando vigente el articulado de la LODE en el que no se permitía que las actividades complementarias, las extraescolares ni los servicios escolares tuvieran carácter lucrativo y se señalaba como condición que *“el cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias deberá ser autorizado por la Administración educativa correspondiente”* (art. 51.2), que no formaran parte *“del horario escolar del centro”* (art. 51.3) y que tuvieran *“carácter voluntario”* (art. 51.4). Se mantenía a la vez la condición referente a que el cobro de las cuotas por actividades extraescolares y por servicios complementarios pudiera contribuir al mantenimiento y mejora de las instalaciones.

Sobre el personal docente, la LOE continuó con la figura del *“pago delegado”* – relación entre los docentes y las AAEE responsables del abono de su salario y de las cotizaciones sociales en nombre de los centros <sup>45</sup>–:

*“[los sueldos] serán abonados por la Administración al profesorado como pago delegado y en nombre de la entidad titular del centro [...]. A tal fin, el titular del centro, en su condición de empleador en la relación laboral, facilitará a la Administración las nóminas correspondientes, así como sus eventuales modificaciones”*. (art. 117.5).

La contratación del profesorado se mantenía como competencia del titular del centro pero había de hacerse *“de acuerdo con los criterios de selección que tenga establecidos el Consejo Escolar”* (art. 60.3) además de volver a ser preceptiva la publicación de las vacantes del personal docente que se produjeran (art. 60.1).

En el caso de despido de profesores, se señalaba que *“requerirá que se pronuncie previamente el Consejo Escolar del centro mediante acuerdo motivado adoptado por la mayoría absoluta de sus miembros. En caso de que dicho acuerdo sea desfavorable, se reunirá inmediatamente [...] una comisión de conciliación”* (art. 60.5). Esta Comisión estaría compuesta por un representante de la Administración

---

<sup>45</sup> La LOE señalaba – al igual que las anteriores legislaciones – que las AAEE no podrían asumir *“alteraciones en los gastos de personal y costes laborales del profesorado derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios”* (art. 117.6).

educativa, otro del titular del centro y un tercero del Consejo Escolar, con competencia para acordar por unanimidad la adopción de las medidas necesarias – dentro del marco legal – para solucionar la situación.

Sobre los motivos de incumplimiento leve o grave del concierto se mantenían las normas dictadas al respecto en la LODE (arts. 61 y ss.) y, finalmente, un aspecto polémico fue que la LOE modificó la estructura del Consejo Escolar de los centros concertados y, entre sus miembros, se incluyó a un representante del Ayuntamiento del municipio donde se ubicara (Disposición Final Primera. 8). En este mismo punto, y como novedad, se contempló que el Consejo Escolar “*designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres*”.

### **3.9. La última reforma: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013**

La LOMCE supone una modificación de la LOE de 2006, configurándose como un único artículo que recoge distintas correcciones o ampliaciones de ésta. Introduce cambios (art. 1, cinco) referidos a la estructuración de las asignaturas en Educación Primaria, ESO y Bachillerato pasando a agruparse en tres bloques: troncales, específicas y de libre configuración autonómica, correspondiendo al Gobierno determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales y determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a las asignaturas específicas, así como concretar los criterios de evaluación de las competencias correspondientes. Las AAEE podrán completar los contenidos de asignaturas troncales y establecer los contenidos de las asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

Como novedad, la LOMCE señala atribuciones propias de los centros docentes, pudiendo estos complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa implantando métodos pedagógicos y didácticos propios y fijando la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas – respetando el horario máximo fijado por el Gobierno –.

El horario lectivo mínimo de las asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la Educación Primaria, para el primer ciclo de ESO – de primero a tercer curso – para el cuarto curso de ESO, y para cada uno de los cursos de Bachillerato, y no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración Educativa, no teniéndose en cuenta en este cómputo posibles ampliaciones que se puedan establecer sobre el horario general.

Como novedad, se establecen unas evaluaciones finales al terminar algunos cursos o etapas:

- En Educación Primaria se realizarán al finalizar el Tercer y el Sexto curso (art. 1. Trece).

La prueba en Tercero comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades alcanzado por los alumnos en expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación al grado de adquisición de las competencias lingüística y matemática.

En Sexto se evaluará el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística, matemática y en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. El resultado de esta prueba se expresará en niveles y se elaborará un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador.

- En ESO será al finalizar el Cuarto Curso y se elegirá la opción de Enseñanzas Académicas o de Enseñanzas Aplicadas – las dos modalidades posibles de cursar cuarto –, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las siguientes materias: todas las materias generales cursadas en el bloque de troncales – salvo Biología y Geología y Física y Química, que se examinará si se han cursado – dos de las materias de opción cursadas en el bloque de troncales y una de las del bloque de asignaturas específicas salvo Educación Física, Religión o Valores Éticos – (art. 1. Veinte).

Para obtener el título de Graduado en ESO será necesario haber superado la Evaluación Final y la de la Etapa – en ambos casos con nota igual o superior a 5 sobre 10 –. La nota final de ESO se obtendrá realizando la ponderación entre ambas notas – del 30% y del 70%, respectivamente –.



Este título permitirá acceder a las enseñanzas postobligatorias (art. 1. Veintidós).

- En Bachillerato se hará la prueba al finalizar el Segundo Curso, comprobándose en ella el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en las siguientes materias: todas las generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, dos de opción cursadas en Primero o en Segundo y una materia del bloque de asignaturas específicas – cursada en cualquiera de los cursos y que no sea Educación Física ni Religión – (art. 1. Veintinueve).  
Para obtener el título de Bachiller será necesaria la superación de la Evaluación final y de la Etapa – en ambos casos con nota igual o superior a 5 sobre 10 –. La nota final de Bachillerato se deducirá de la ponderación de ambas notas – del 40% y del 60%, respectivamente –. Este título facultará para acceder a estudios de enseñanza superior (art. 1. Treinta).

Dentro de las modificaciones relativas a la atención a la diversidad, la LOMCE modifica los Programas de Diversificación Curricular, que desaparecen, y son sustituidos por los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento. Estos comenzarán a desarrollarse a partir de Segundo Curso de ESO (art. 1. Dieciocho) con el fin de que alumnos con dificultades académicas – que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el Primer Curso de ESO no estén en condiciones de promocionar a Segundo, o que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a Tercero – puedan llegar a cursar Cuarto por la vía ordinaria una vez superadas las dificultades y obtengan el título de Graduado en ESO (art. 1. Dieciocho). Igualmente, se modifican los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), convirtiéndose en la nueva Formación Profesional Básica (art. 1. Veintiuno).

Referidos al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, se añaden nuevos preceptos, recogiendo los principios de normalización e inclusión en la escolarización y asegurando su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo. Se procurará la identificación, valoración e intervención – lo más temprano posible – de las necesidades educativas de este alumnado (art. 1. Cincuenta y nueve). En su escolarización, las AAEE deberán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas escolares disponibles, pudiendo autorizarse un incremento de hasta un 10% del

número máximo de alumnos de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía a los centros (art. 1. Sesenta y seis).

Continuando con lo referente al proceso de admisión, el punto sesenta establece que se regirá – cuando no existan plazas suficientes – por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro, que uno de los padres o tutor legal trabaje en el mismo, la proximidad del domicilio o de su lugar de trabajo, la renta per cápita de la unidad familiar, la condición legal de familia numerosa y la existencia de discapacidad en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos.

Como gran novedad en este punto, la LOMCE señala que aquellos centros que tengan reconocida una especialización curricular o que participen en una acción destinada a fomentar su calidad educativa – de las establecidas en el artículo 122 bis – podrán reservar al criterio del rendimiento académico del alumno hasta un 20% de la puntuación asignada a las solicitudes de admisión a enseñanzas postobligatorias. Dicho porcentaje podrá reducirse o modularse cuando sea necesario, para evitar así la ruptura de los criterios de equidad y de cohesión del sistema.

La ley recoge la posibilidad de la familia de la elección de un centro de educación diferenciada por sexos que, en ningún caso, podrá implicar para las familias, alumnos y centros docentes un trato menos favorable ni una desventaja a la hora de suscribir conciertos o en cualquier otro aspecto. Estos centros quedan obligados a explicitar en su proyecto educativo las razones educativas de esa elección y las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad. Se recoge en el siguiente punto:

*“no constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960”* (art. 1. Sesenta y uno).

En la programación de la oferta de plazas, la LOMCE señala que las AAEE han de armonizar la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación con los derechos individuales de los alumnos y sus familias. Para

ello programarán la oferta educativa – teniendo en cuenta las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos, así como una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo – considerando la oferta existente de centros públicos y concertados y la demanda social, garantizando siempre la existencia de plazas suficientes (art. 1. Sesenta y ocho).

El punto Setenta queda dedicado a los conciertos educativos. En él se señala que en la elección de centro, el carácter propio no puede representar un trato menos favorable ni una desventaja para los alumnos o las familias a la hora de suscribirse los conciertos, manteniendo – por otra parte – que tienen preferencia para acogerse al concierto los que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo así como, en todo caso, los constituidos como cooperativas.

Como novedad, se establece que el concierto educativo tendrá una duración mínima de seis años en el caso de Educación Primaria, y de cuatro años en el resto de los casos pudiéndose concertar, con carácter preferente, los ciclos de Formación Profesional Básica y el punto Setenta.8 introduce una nueva disposición que no aparecía en la LOE: las AAEE podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional.

Sobre la autonomía de los centros, la LOMCE incorpora novedades con respecto a la redacción anterior del artículo 120 de la LOE al establecer una referencia expresa a que *“los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos”* (art. 1. Setenta y tres) y a que *“Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen”* (art. 1. Setenta y tres).

En lo referente a los recursos disponibles por los centros, se incorpora a la LOE el artículo 122.bis: *“Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros”* donde se establecen distintas medidas, partiendo de una consideración integral del centro, que busquen reforzar la autonomía y potenciar la función directiva. Un gran objetivo para ello es buscar la especialización – curricular, medidas de excelencia, formación docente, mejora del rendimiento escolar, atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o aportación de recursos didácticos a plataformas

digitales compartidas –. La ley añade que estas acciones han de ser competitivas y supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución – en la gestión de los recursos humanos, materiales y financieros –.

Finalmente, queremos destacar dos aspectos más recogidos por la ley. El primero es relativo a las normas de organización, funcionamiento y convivencia de los centros:

*“Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas” (art.1. Setenta y ocho).*

El segundo se recoge como Disposición Final y afecta a la financiación de las familias que opten por la escolarización en castellano en CCAA con lengua propia:

*“Para llevar a cabo la repercusión a las Comunidades Autónomas correspondientes de los gastos de escolarización de alumnos y alumnas en centros privados en los que exista oferta de enseñanza en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, como indica la disposición adicional trigésima octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Estado podrá deducir o retener, de los importes satisfechos por todos los recursos de los regímenes de financiación de las Comunidades Autónomas, el importe de los gastos de escolarización en centros privados asumidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por cuenta de las Comunidades Autónomas” (Disposición Final Tercera).*

### 3.10. La financiación de la educación en España.

Queremos completar el recorrido realizado hasta este momento describiendo brevemente cómo se realiza la financiación de las enseñanzas no universitarias de régimen general en España en sus modalidades pública y concertada.

Partamos de la procedencia, de modo global, del gasto total destinado a educación. Este puede provenir<sup>46</sup>:

- a) De fondos públicos, proporcionados por las Administraciones del Estado, Autonómicas y Locales.

Son aportados mayoritariamente por el Ministerio de Educación y por las AAEE de las CCAA y son distribuidos entre la red de centros escolares establecida legalmente como receptora de los mismos – públicos y concertados – a través de subvenciones, becas y ayudas.

- b) De fondos privados aportados por las familias y, en menor medida, por algunas instituciones privadas.

Este gasto privado es complemento de los fondos públicos anteriormente señalados y se destina a aquellos aspectos que no son financiados por éste – básicamente material escolar, libros de texto, comedor, transporte y actividades extraescolares –.

También se incluyen aquí las cantidades pagadas por las familias que escolarizan a sus hijos en centros privados que no son sostenidos con fondos públicos, esto es, que no tienen ningún tipo de concierto económico suscrito con las Administraciones. Ellas

---

<sup>46</sup> Para los criterios de recogida de datos estadísticos internacionales sobre educación, las normas de la UNESCO clasifica los centros públicos y privados de los países objeto de estudio reconociendo *“tres tipos de establecimientos: establecimientos educativos públicos, privados dependientes del gobierno y establecimientos privados independientes del gobierno. Un establecimiento se clasifica como público si se encuentra bajo la dirección y el control directo de un organismo o autoridad pública (ministerios de educación, gobiernos regionales y/o locales), en tanto que los establecimientos privados son dirigidos y operados por agentes privados (por ejemplo, una empresa comercial, una iglesia, una institución de caridad, organizaciones no gubernamentales, etc.)”* (UNESCO. Institute for Statistics, 2009, pág. 11).

El criterio para distinguir entre privados dependientes del Gobierno e independientes *“es la proporción de los ingresos básicos que proviene de fuentes públicas. Si esta proporción supera el 50%, se clasifican como dependientes del gobierno; si la proporción es inferior al 50%, se clasifican como independientes”* (UNESCO. Institute for Statistics, 2009, pág. 11).

En este sentido, el informe *“Las cifras de la Educación en España. Edición 2011”* (MECD, 2011) recoge que *“se considera enseñanza privada concertada si recibe de fuentes gubernamentales más del 50 por ciento de los fondos que financian los servicios educativos básicos”*. (pág. 382).

hacen frente a los gastos de la enseñanza en su totalidad, teniendo cada centro autonomía para establecer su importe *“aunque también pueden obtener ingresos procedentes de subvenciones o de instituciones de carácter privado (cooperativas, fundaciones, capital de órdenes religiosas, etc.)”* (Eurydice, 2011, pp. 112 y 113).

En los centros públicos, la docencia se realiza en condiciones de gratuidad por lo que su principal fuente de financiación son los presupuestos anuales asignados por las AAEE. El artículo 112.1 de la LOE establece que *“corresponde a las Administraciones Educativas dotar a los centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación”*.

Las Corporaciones Locales (CCLL) se configuran como el tercer nivel de concreción en la financiación del sistema educativo – tras la Administración General del Estado y las CCAA –. Ellas

*“no cuentan con la condición de Administración Educativa, sino que sólo se les reconoce su capacidad para cooperar con el Estado y las Comunidades Autónomas en el desarrollo de la educación. No obstante, la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas pueden delegar en los municipios el ejercicio de competencias en aspectos que afecten directamente a sus intereses. No hay una estructura común a todos los Ayuntamientos encargada de tales funciones. Generalmente, asumen competencias relacionadas con la provisión de solares para la construcción de centros públicos y con la conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios destinados como centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria; así como la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y de los servicios educativos, y la oferta de servicios y actividades complementarias. Les compete también la creación de consejos escolares en el ámbito municipal, así como la representación en los consejos escolares autonómicos y de los centros”* (Eurydice, 2011, p. 9).

Estas circunstancias son las que recoge la LOE al establecer que los gastos y costes derivados de la actividad corresponden, fundamentalmente, a las AAEE pero estableciendo un régimen de colaboración especial y favorecedor de la gestión

conjunta entre ellas y las CCLL (LOE, art. 8.3; LOE, Disposición Adicional decimoquinta. 2).

Tal como señala la Orden de 23 de septiembre de 1999, los centros públicos disponen de autonomía en la gestión de sus recursos económicos, previa elaboración de un presupuesto anual – *“expresión cifrada de sus proyectos institucionales que, para el período que abarca, recoge las obligaciones que como máximo pueda reconocer para su funcionamiento y los ingresos que prevé obtener a él afectados”* –. Esta autonomía *“se configura como un medio para la mejora de la calidad en la educación [y] el Ministerio de Educación y Cultura pone a disposición de los centros los recursos e instrumentos precisos para el ejercicio de esta autonomía, de acuerdo con las disponibilidades presupuestarias”*.

El presupuesto se compondrá de un estado de ingresos y de otro de gastos y *“no formarán parte [de él] las aportaciones que las Corporaciones Locales pudieran transferir a los centros para la conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios escolares”* (Real Decreto 2723/1998 de 18 de diciembre, art. 7)<sup>47</sup>.

Por otro lado – como ya hemos señalado – en España se establece la participación de centros educativos de titularidad privada con acceso a la financiación pública de su actividad mediante la suscripción de un concierto educativo. Este es *“un contrato “sui géneris”, entre la Administración Educativa y el titular del centro privado, cuyas prestaciones fundamentales son:*

- a) Por parte del titular del centro: la impartición de las enseñanzas objeto del concierto en régimen de gratuidad o con precio autorizado (enseñanzas no gratuitas).*
- b) Por parte de la Administración, el sostenimiento del Centro con fondos públicos, asegurando con ello que la enseñanza se imparte en condiciones de gratuidad”* (FERE-CECA, 2005, pág. 41).

Ya se ha señalado que existen dos modalidades en el régimen de conciertos: general y singular. El régimen general se establece para las enseñanzas declaradas obligatorias por la ley (LOE, art. 116.1): la Educación Primaria y la ESO. Igualmente, y

---

<sup>47</sup> El artículo 1 señala que este Real Decreto *“será de aplicación a los centros docentes públicos no universitarios ubicados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura”*. No obstante, según se ha ido completando el traspaso de competencias educativas a las CCAA, se han ido aprobando distintas disposiciones legales a nivel autonómico.

a pesar de no ser nivel obligatorio, la LOE establece la gratuidad del Segundo Ciclo de Educación Infantil (LOE, art. 15.2)<sup>48</sup>.

El régimen singular, por su parte, puede suscribirse para enseñanzas postobligatorias – los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior – (LOE, art. 116). Los centros acogidos al régimen singular pueden percibir cuotas de las familias ya que los fondos públicos recibidos no cubren la totalidad de los gastos educativos. *“En la Ley de Presupuestos Generales del Estado se determinará el importe máximo de las cuotas que [...] podrán percibir de las familias”* (LOE, art. 117.9).

Finalmente, querríamos recoger algunas consideraciones que completan la legalidad actual y que ayudan a interpretar el papel de los centros concertados dentro del sistema educativo.

La primera referencia es la que realiza el Tribunal Supremo, en su Sentencia 404/1993 de 4 de febrero, donde señala:

*“Por lo que respecta a la incidencia que los conciertos educativos tienen en la actividad empresarial del centro concertado, ésta es de alcance ya que el centro se ve mediatizado en importantes autonomías que normalmente competen a la empresa, pues se ve privado de autonomía para establecer su propio régimen interior, para determinar el procedimiento de admisión de alumnos, para seleccionar su propio profesorado y para fijar las normas de convivencia [...]. La empresa titular de un centro concertado está mediatizada a través del régimen de concierto para contratar a sus trabajadores, para elegir sus clientes, establecer su régimen económico y regular su régimen interno, lo que evidencia que el concierto educativo incide sustancialmente en la actividad empresarial y esta queda estrechamente vinculada al régimen que le impone la Administración”.*

Vemos así recogida, con claridad, cómo actúan los condicionantes que el concierto educativo impone a los centros financiados con fondos públicos. Queremos también resaltar la siguiente valoración:

---

<sup>48</sup> Ver también la Disposición adicional vigesimocuarta: Incorporación de créditos en los Presupuestos Generales del Estado para la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil y la Disposición transitoria decimosexta: Prioridad de conciertos en el segundo ciclo de Educación Infantil.



*“Entendemos y reconocemos que los centros privados concertados no pueden mantener el mismo estatus de libertad que otro centro privado que no recibe fondos públicos. Su libertad ha quedado condicionada por el concierto educativo, pacto o acuerdo voluntariamente suscrito.*

*Pero defendemos con la misma rotundidad que un centro privado concertado no puede estar sometido al mismo estatus de dependencia de la Administración que un centro público, por razón de estar concertado. Aún más, puestos a comparar, un centro privado concertado está mucho más próximo de un centro totalmente privado (por razones de definición y sustantividad) que de un centro público, con el que sólo coincide en su forma de financiación. Aquel puede perder el concierto y sigue siendo empresa privada, pero éste, si pierde los fondos públicos, deja de existir” (Educación y Gestión, 1996).*

Queda, de esta forma, señalado un aspecto importante: la distinta sustantividad que poseen la enseñanza pública y la enseñanza concertada. Un centro concertado es, pues, una iniciativa privada que, aunque realice una actividad educativa de interés público y la obtención de sus recursos dependa de las aportaciones económicas de la Administración, no es un centro público ni es producto de una iniciativa de esta índole.

### **3.11. Presencia de la enseñanza concertada en España.**

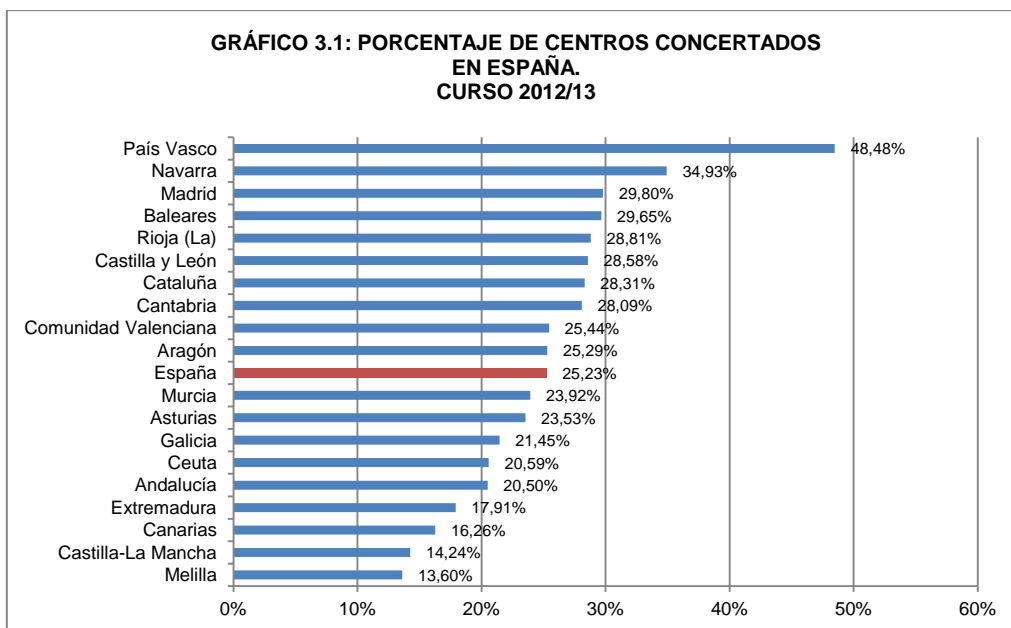
A efectos de situar la magnitud actual de la enseñanza concertada en España queremos presentar en este epígrafe los porcentajes de reparto – según el número de alumnos matriculados en los centros educativos – de las enseñanzas pública, concertada y privada.

Así, tomando los datos ofrecidos por el MECD (2014a) para el curso 2012/13 – últimos cerrados – podemos observar la disparidad existente entre las distintas CCAA en el reparto de dichas enseñanzas:

<b>CUADRO 3.1: PORCENTAJES DE REPARTO DE ALUMNOS DE LAS ENSEÑANZAS PÚBLICA, CONCERTADA Y PRIVADA EN ESPAÑA CURSO 2012/13</b>			
	<b>Centros Públicos</b>	<b>Centros concertados</b>	<b>Centros privados</b>
<b>Andalucía</b>	75,03%	20,50%	4,47%
<b>Aragón</b>	68,22%	25,29%	6,49%
<b>Asturias</b>	71,01%	23,53%	5,46%
<b>Baleares</b>	65,18%	29,65%	5,17%
<b>Canarias</b>	77,07%	16,26%	6,66%
<b>Cantabria</b>	69,54%	28,09%	2,38%
<b>Castilla y León</b>	67,83%	28,58%	3,59%
<b>Castilla-La Mancha</b>	82,35%	14,24%	3,40%
<b>Cataluña</b>	66,10%	28,31%	5,59%
<b>Comunitat Valenciana</b>	67,76%	25,44%	6,80%
<b>Extremadura</b>	79,97%	17,91%	2,12%
<b>Galicia</b>	72,08%	21,45%	6,48%
<b>Madrid</b>	54,71%	29,80%	15,49%
<b>Murcia</b>	72,25%	23,92%	3,83%
<b>Navarra</b>	64,40%	34,93%	0,67%
<b>País Vasco</b>	50,70%	48,48%	0,83%
<b>Rioja, La</b>	67,06%	28,81%	4,13%
<b>Ceuta</b>	78,18%	20,59%	1,23%
<b>Melilla</b>	83,92%	13,60%	2,48%
<b>España</b>	70,18%	25,23%	4,59%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el MECED.

Gráficamente vemos las diferencias que existen entre las distintas CCAA en cuanto a la presencia de enseñanza concertada en España. Destacan especialmente los casos de Madrid (donde se presenta el mayor porcentaje de enseñanza privada de España: el 15,49%, con gran diferencia respecto al resto) y País Vasco (donde prácticamente no hay presencia de enseñanza privada pero una gran presencia de concertada).



Existen diferencias muy significativas de una a otra CCAA, que abarcan desde el 48,48% del País Vasco, hasta el 13,60% de Ceuta y Melilla. Indicar, igualmente, que hay un número significativo de CCAA donde el porcentaje de enseñanza concertada es inferior a la media global.

Planteemos ahora cómo han evolucionado los centros concertados en los últimos años. Recogeremos, en un primer momento, los porcentajes correspondientes al curso 2000/01 (MECD, 2005) – lo haremos en el Cuadro A3.1 del Anexo I – para, a continuación, comparar la evolución de la enseñanza concertada en las diferentes CCAA durante los períodos comprendidos entre los cursos académicos 2000/01<sup>49</sup> y 2012/13:

<sup>49</sup> En el año 2000 se completaron los traspasos de las competencias educativas a todas las CCAA.

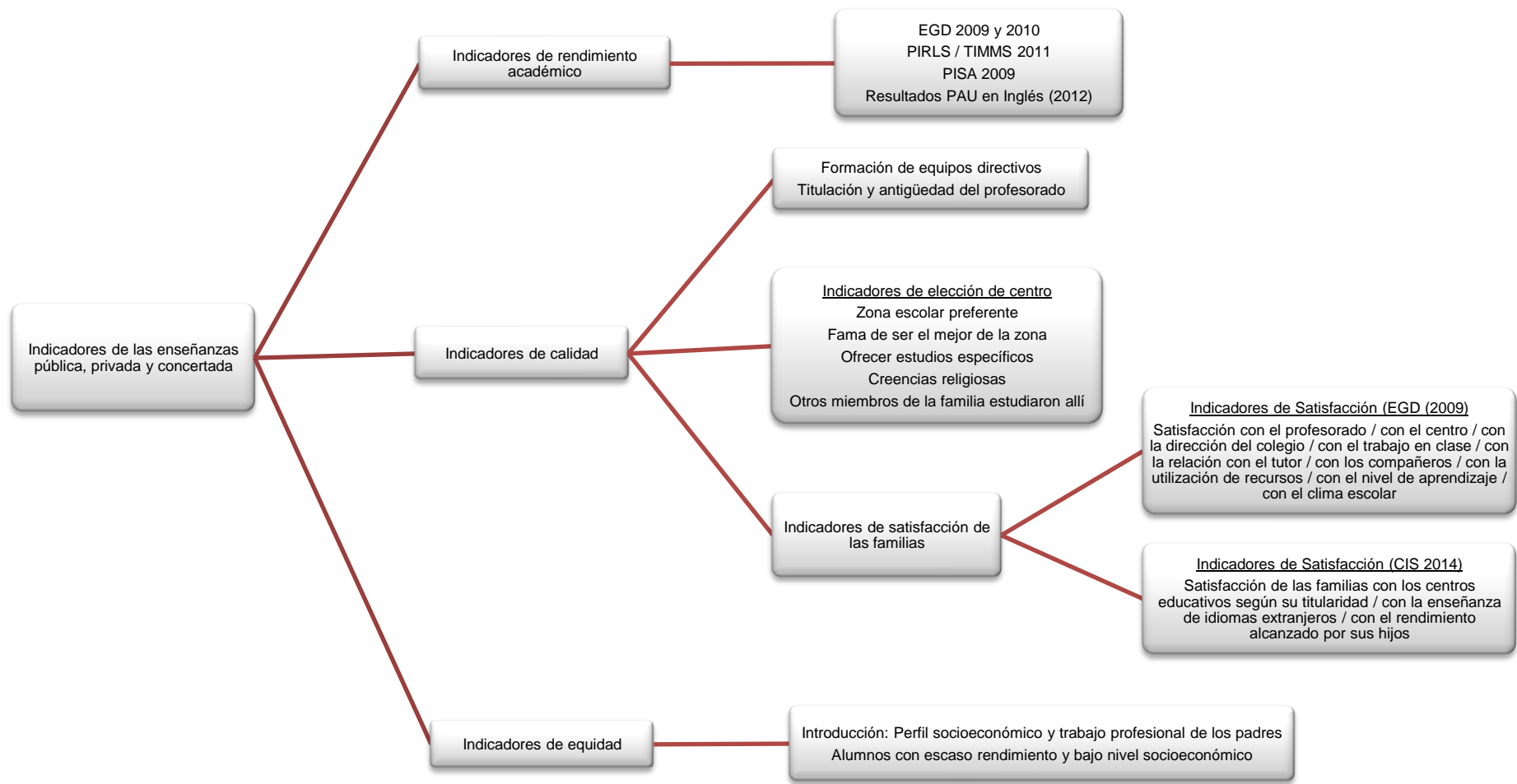
<b>CUADRO 3.2: PORCENTAJES DE CRECIMIENTO/DECRECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA EN ESPAÑA ENTRE LOS CURSOS 2000/01 Y 2012/13</b>	
	<b>% Crecimiento de la enseñanza concertada en el período 2000/01 a 2012/13</b>
<b>Andalucía</b>	2,55%
<b>Aragón</b>	-1,53%
<b>Asturias</b>	2,06%
<b>Baleares</b>	-4,75%
<b>Canarias</b>	4,46%
<b>Cantabria</b>	0,14%
<b>Castilla y León</b>	2,35%
<b>Castilla-La Mancha</b>	-0,72%
<b>Cataluña</b>	-7,13%
<b>Comunitat Valenciana</b>	2,74%
<b>Extremadura</b>	1,60%
<b>Galicia</b>	-0,10%
<b>Madrid</b>	5,03%
<b>Murcia</b>	2,65%
<b>Navarra</b>	-2,90%
<b>País Vasco</b>	-2,65%
<b>Rioja, La</b>	-2,42%
<b>Ceuta</b>	1,17%
<b>Melilla</b>	-0,17%
<b>España</b>	0,13%
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el MECD.	

El mayor crecimiento porcentual de la enseñanza concertada se ha producido en la Comunidad de Madrid (5,03%) pero existen, junto a ello, varias CCAA que presentan descensos en la presencia de centros concertados, como son los casos destacados de Baleares (4,75%) y Cataluña (7,13%). Por otro lado, la media de crecimiento global para el conjunto de España es del 0,13%.

Podemos concluir que, salvo los casos señalados, no hay prácticamente crecimiento de la enseñanza concertada en el período estudiado.

**CAPÍTULO 4:**  
**INDICADORES DE**  
**RENDIMIENTO ACADÉMICO,**  
**CALIDAD Y EQUIDAD EN LA**  
**ENSEÑANZA PÚBLICA,**  
**PRIVADA Y CONCERTADA**  
**EN ESPAÑA**

---



Esquema 4: Indicadores de las enseñanzas pública, privada y concertada. (Elaboración propia).

## **CAPÍTULO 4: INDICADORES DE RENDIMIENTO** **ACADÉMICO, CALIDAD Y EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA** **PÚBLICA, PRIVADA Y CONCERTADA EN ESPAÑA**

### **4.1. Indicadores del rendimiento académico**

La importancia y repercusión que tiene la evaluación de los alumnos, tanto a nivel nacional como internacional, ha hecho necesario establecer elementos de comparación de su rendimiento válidos para cada sistema educativo y entre países.

Para aproximarnos a este fin, vamos a analizar distintas fuentes de información que recogen los resultados alcanzados por los alumnos y los condicionantes que conllevan:

- Las Evaluaciones Generales de Diagnóstico (EGD) para Educación Primaria y para ESO realizadas por las CCAA en coordinación con el Ministerio de Educación.
- Los datos procedentes de los Informes PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) realizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).
- Los resultados procedentes del Informe PISA – de la OCDE – para los alumnos escolarizados que tengan 15 años en el momento de la prueba.
- Los resultados obtenidos en la materia de inglés en España a través de la *“Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en Lengua Inglesa en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) 2012”*.

#### 4.1.1. Evaluación General de Diagnóstico (EGD)

La EGD fue instituida por la LOE y reguló que los alumnos que estuvieran matriculados en los cursos de 4º de Educación Primaria y de 2º ESO fueran evaluados de las competencias alcanzadas hasta ese momento. Fueron las CCAA las que establecieron los procedimientos que consideraron más idóneos para realizarla y, posteriormente, – de una muestra seleccionada de centros – obtener las conclusiones para el conjunto de todo el territorio nacional. Con la entrada en vigor de la LOMCE ha quedado derogada la realización de esta prueba.

Queremos reparar en las distintas puntuaciones alcanzadas por los centros públicos y los centros privados y concertados tanto para la Educación Primaria (Instituto de Evaluación, 2010a) como para la Educación Secundaria (Instituto de Evaluación, 2011) para las competencias:

- Competencia Comunicativa y Lingüística.
- Competencia Matemática.
- Competencia Científica y de Interacción con el Mundo Físico.
- Competencia Social y Ciudadana.

El MECD ofrece los resultados, en un primer momento, sin realizar en ellos ningún tipo de corrección y, posteriormente, los modifica detrayendo en primer lugar el efecto del Índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC)<sup>50</sup> personal del alumno y, en un segundo momento, eliminando el efecto del ISEC acumulado de los centros. Recogemos los resultados de cada una de las enseñanzas presentando las diferencias que surgen al corregirse estos valores:

---

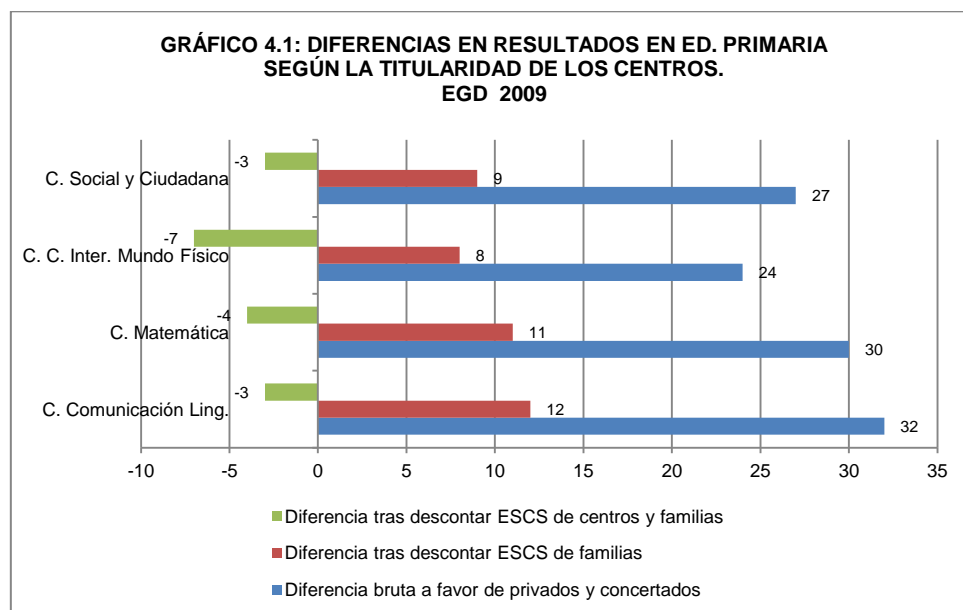
<sup>50</sup> En terminología internacional, al ISEC se le denomina ESCS, por sus siglas en inglés.



CUADRO 4.1: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA SEGÚN TITULARIDAD EGD 2009					
	Público	Privado y Concert.	Diferencia bruta	Diferencia tras descontar ISEC de familias	Diferencia tras descontar ISEC de centros
C. Comunicativa	489	521	32	12	-3
C. Matemática	490	520	30	11	-4
C. Científica	492	516	24	8	-7
C. Social y Ciudadana	491	518	27	9	-3

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de Resultados" del Instituto de Evaluación.

Representando gráficamente las diferencias en los resultados tras descontar el ISEC tendremos:



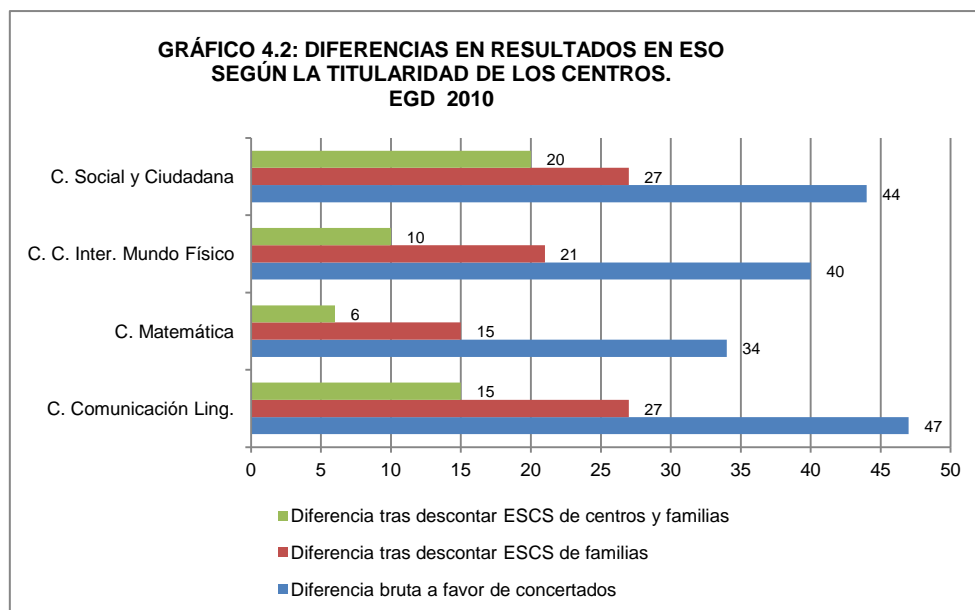
Observamos cómo los resultados para la enseñanza pública son inferiores a los de la enseñanza privada y concertada pero al corregir el efecto del ISEC familiar y el debido al centro, la ventaja se decanta hacia la primera. No obstante, es una diferencia muy escasa – la mayor diferencia se produce en la competencia científica y supone únicamente el 1,42% de la puntuación total obtenida por los centros públicos –

Haciendo el mismo tipo de análisis para la ESO nos encontramos con los siguientes valores:

<b>CUADRO 4.2: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ESO EN ESPAÑA SEGÚN TITULARIDAD EGD 2010</b>					
	<b>Público</b>	<b>Privado y Concert.</b>	<b>Diferencia bruta</b>	<b>Diferencia tras descontar ISEC de familias</b>	<b>Diferencia tras descontar ISEC de centros</b>
<b>C. Comunicativa</b>	485	532	47	27	15
<b>C. Matemática</b>	489	523	34	15	6
<b>C. Científica</b>	487	527	40	21	10
<b>C. Social y Ciudadana</b>	486	530	44	27	20

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria. Informe de Resultados" del Instituto de Evaluación.

Y gráficamente:



En este caso, las diferencias son favorables a los centros privados y concertados, tanto en términos brutos como tras realizar las correcciones del ISEC. La mayor diferencia (20 puntos) se obtiene a favor de los centros privados y concertados en la Competencia Social y Ciudadana – en este caso sólo representa un 3,79% –.

#### 4.1.2. Informes PIRLS/TIMSS 2001 realizados por el IEA

PIRLS y TIMSS son dos pruebas desarrolladas por la IEA. Esta organización fue fundada en 1958 y comenzó la realización de estos estudios en los años 60. Actualmente cuenta con unos 70 miembros, entre instituciones de investigación y organismos ministeriales de evaluación educativa. Su propósito es realizar investigaciones sobre el rendimiento del alumnado y sobre otros aspectos relacionados con la educación.

PIRLS evalúa el rendimiento en comprensión lectora – valorando los propósitos, los procesos de comprensión, los hábitos y las actitudes ante la lectura – mientras TIMSS examina el rendimiento en Matemáticas y Ciencias. En total 48 países han participado en PIRLS y 63 en TIMSS en las pruebas realizadas en el año 2011.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) se encarga en la actualidad de la coordinación y desarrollo de estos estudios en España, propósito para el que trabaja junto con las CCAA. En la edición de 2011, España ha participado con alumnos que se encontraban en 4º curso de Educación Primaria (MECD, 2013)<sup>51</sup>. Las muestras nacionales e internacionales han sido las siguientes<sup>52</sup>:

CUADRO 4.3: MUESTRAS NACIONALES E INTERNACIONALES EN LAS PRUEBAS PIRLS Y TIMSS AÑO 2011				
	PIRLS		TIMSS	
	España	Internac.	España	Internac.
<b>Nº de alumnos</b>	8.580	254.914	4.183	261.339
<b>Nº de centros</b>	312	9.300	151	9.198
<b>Nº de profesores involucrados</b>	403	13.223	200	12.952
Fuente: Elaboración propia a partir de los Estudios PIRLS y TIMSS 2011.				

<sup>51</sup> Al coincidir en el tiempo ambas pruebas es posible realizar un análisis comparativo del alumnado en las dos competencias.

<sup>52</sup> "La muestra es estratificada y se distribuye proporcionalmente entre las comunidades autónomas y titularidad de los centros consiguiendo unos resultados representativos del conjunto del alumnado de cuarto curso en España. Las comunidades autónomas de Andalucía y Canarias han participado con muestras ampliadas en PIRLS 2011 con el fin de obtener datos sobre el rendimiento en comprensión lectora de su alumnado. La ampliación de la muestra de Andalucía ha sido completa, es decir, cumpliendo las condiciones que se exigen a los países o entidades participantes, por lo que sus datos aparecen incorporados en el informe y la base de datos internacional de PIRLS. Canarias solo ha ampliado parcialmente la muestra, y no se incluyen en el informe ni en la base de datos internacional, no obstante, esos datos son válidos para conocer el rendimiento lector de su alumnado" (MECD, 2013, p. 27).

Los resultados y las diferencias que aparecen entre los centros públicos y los privados y concertados son las siguientes:

<b>CUADRO 4.4: RESULTADOS OBTENIDOS EN LAS PRUEBAS PIRLS Y TIMMS EN ESPAÑA SEGÚN TITULARIDAD AÑO 2011</b>				
	<b>Rendimiento Global</b>	<b>Diferencia bruta a favor privados y concertados</b>	<b>Diferencia tras descontar ESCS de familias</b>	<b>Diferencia tras descontar ESCS de centros</b>
<b>PIRLS Lectura</b>	513	18	2	-6
<b>TIMSS Matemáticas</b>	482	19	8	-3
<b>TIMSS Ciencias</b>	505	20	7	0

Fuente: Elaboración propia a partir de los Estudios PIRLS/TIMSS 2011.

Los resultados confirman, en términos generales, los obtenidos en la EGD presentada anteriormente para la Educación Primaria. Una vez descontados los ESCS, el rendimiento de los centros públicos es levemente superior a los de los centros privados y concertados.

#### **4.1.3. Informe PISA**

Uno de los estudios más importantes y de mayor trascendencia social es el conocido como Informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) realizado por la OCDE cada tres años desde el año 2000. Es un estudio comparativo, internacional y periódico del rendimiento educativo de los alumnos de 15 años, a partir de la evaluación de tres competencias clave: comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica (Instituto de Evaluación, 2010b, p. 13).

En este estudio, los países asumen el compromiso de medir el rendimiento de los alumnos de forma regular y dentro de un mismo marco acordado internacionalmente. Así, se busca una evaluación comparada que enriquezca los análisis nacionales y ofrezca una referencia y un contexto más amplio en el que interpretar el rendimiento de cada país. PISA evalúa las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, es decir, su capacidad para usar los conocimientos y

destrezas aprendidas en la escuela (p. 17)<sup>53</sup> y si estas competencias han sido adquiridas aceptablemente, si los alumnos son capaces de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, de aplicar lo aprendido, de evaluar sus opciones y de tomar sus propias decisiones.

A la hora de presentar resultados, PISA elabora un Índice Estadístico de Estatus Social, Económico y Cultural (ESCS) buscando explicar la relación entre los resultados obtenidos y el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y sus familias así como la influencia en los mismos de los centros educativos en los que se escolarizan. La relación entre el rendimiento de los alumnos y el ESCS busca ser una corrección del rendimiento obtenido en términos de equidad.

*“la titularidad del centro educativo es uno de los factores a tener en cuenta al analizar el rendimiento del alumnado. Si se comparan los resultados educativos sin tener en cuenta los antecedentes socioeconómicos, los centros concertados y privados muestran unos resultados relativamente mejores que los centros de titularidad pública. Sin embargo, al introducir la variable del estatus socioeconómico y cultural, el impacto de la titularidad en algunos países disminuye o, incluso, desaparece”* (INEE, 2013, p. 118).

En las pruebas del año 2012, los alumnos de centros privados en España<sup>54</sup> obtuvieron una puntuación media en matemáticas superior a la de los centros públicos y en el conjunto de países de la OCDE los alumnos de centros públicos obtuvieron una puntuación media 28 puntos inferior a la de los alumnos de los centros privados.

*“En España, la puntuación media en matemáticas de los alumnos escolarizados en centros públicos es de 471 puntos, solo por encima de la de México, Chile, Grecia, Turquía e Israel. Los alumnos de los centros privados obtienen una puntuación media 39 puntos superior, alcanzando los 510 puntos”* (p. 119).

Por CCAA se presentaron los siguientes datos (INEE, 2014):

---

<sup>53</sup> Cada una de las evaluaciones realizadas en estos años por PISA incluye las tres competencias señaladas: comprensión lectora, matemática y científica. Pero, a la vez, se elige una de ellas para analizar especialmente: en el año 2000, la principal área evaluada fue la lectura, en 2003 las matemáticas, en 2006 las ciencias, en 2009 de nuevo la competencia lectora y en 2012 la competencia matemática.

<sup>54</sup> Se entiende como centro privado todos aquellos de titularidad privada, es decir, incluye como tal a los centros concertados (INEE, 2013, p. 221).

- En matemáticas, los alumnos de los centros privados y concertados obtienen mejores resultados que los de los centros públicos en todas las CCAA. *“La diferencia entre las puntuaciones medias va desde los 8 puntos en Cantabria hasta los 46 en Madrid”* (p. 120).
- En lectura, los centros privados y concertados obtienen alrededor de 36 puntos más que los centros públicos. Las CCAA *“siguen una tendencia similar, con una diferencia en las puntuaciones medias que va desde los 19 puntos en Cantabria a los 51 en Illes Balears”* (p. 121).
- En el área de ciencias, la diferencia entre la puntuación media de los alumnos de centros privados y concertados es 34 puntos superior a la de los públicos y *“al igual que sucede en matemáticas y lectura, la diferencia más pequeña se da en Cantabria (6 puntos) y la más grande en Extremadura (43 puntos)”* (p. 121).

Estas diferencias existentes entre los centros públicos y los privados, una vez corregidos por el ESCS de los alumnos e inter-centros se reducen<sup>55</sup>. Así, para la competencia matemática – la analizada en profundidad en PISA-2012 – la mayor puntuación obtenida por los centros privados y concertados (39 puntos) disminuye hasta los 10 puntos al detraer dicho ESCS.

#### **4.1.4. Resultados en conocimientos de inglés**

La literatura muestra que en algunos países las principales ventajas de los centros de titularidad privada se producen en el rendimiento en competencias distintas a las evaluadas en las pruebas tradicionales (matemáticas, ciencias o lengua). Es el caso estudiado por Muralidharan y Sundararaman (2013) referido a la influencia de los idiomas extranjeros en la educación en la India donde observan mayor ventaja en el rendimiento en las pruebas del idioma inglés en los centros no estatales. Similar conclusión obtiene Singh (2014).

Para analizar los resultados obtenidos en la materia de inglés en España vamos a tomar la *“Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en Lengua Inglesa*

---

<sup>55</sup> Esta circunstancia es la que hace afirmar a Carabaña (2008) que no pueden utilizarse los resultados de las pruebas PISA para justificar *“emprender políticas de privatización o publicación”* (p. 64).

en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) 2012” (Díez, Fernández, Gil, De Marco y Sanz, 2012). Esta prueba pretendía analizar las posibilidades y las implicaciones que suponían implantar una prueba de evaluación de la expresión oral en Lengua Extranjera<sup>56</sup> en la PAU tal y como marcaba el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre.

Para su realización se establecieron dos fases – correspondientes a los años 2012 y 2013 –. En la primera fase participaron siete CCAA – Asturias, La Rioja, Comunidad Valenciana, Aragón, Castilla-La Mancha, Baleares y Madrid – y estaba dirigida principalmente al estudio de la prueba y la metodología de la evaluación. La segunda fase estaba dirigida a estudiar los aspectos organizativos de la prueba y su integración en la PAU. En cada CCAA se seleccionaron, aleatoriamente y por estratos, a 25 alumnos por cada uno de los 56 centros educativos de Bachillerato elegidos en función de las variables: CCAA, titularidad y tamaño de la población. Adicionalmente, se recopilaron datos de contexto de los alumnos y sus familias.

Para analizar la relación existente entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes con los resultados obtenidos se estimó un ISEC a partir de los datos recopilados<sup>57</sup>. El análisis de la influencia del ISEC promedio de los centros educativos sobre el rendimiento en lengua inglesa se mostró significativo: la capacidad explicativa de los resultados de los alumnos era del 8% a partir del ISEC promedio de sus centros y del 11% teniendo en cuenta simultáneamente el efecto del ISEC individual y el efecto promedio de los centros educativos.

Otro análisis que se realizó fue establecer la relación entre los resultados obtenidos y el número de horas semanales de clase recibidas por los estudiantes. A través de un análisis de la varianza se mostró que existen diferencias significativas entre los grupos considerados – con nivel superior al 99% – en función del número de horas de clase de inglés recibidas por semana: los alumnos que cursan “tres o más horas semanales” obtienen puntuaciones significativamente más altas que aquellos que cursan entre “dos y dos horas y media” y que los que se sitúan en “dos horas y cuarenta y cinco minutos semanales”. Sin embargo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las dos categorías de alumnos que reciben menos de tres horas semanales de clase (Díez et al., 2012, p. 17).

---

<sup>56</sup> Como punto de partida se consideró que el nivel promedio de la prueba de expresión oral en Lengua Inglesa debería aproximarse al nivel B1 definido en el Marco Común Europeo para las Lenguas.

<sup>57</sup> El ISEC se calculó a partir de tres subíndices de las familias de los estudiantes: un subíndice de nivel profesional, un subíndice de nivel cultural y un subíndice de nivel económico.

Igualmente, se evaluó el impacto de la titularidad del centro sobre la puntuación alcanzada. Los alumnos de institutos públicos obtenían, en promedio, puntuaciones significativamente menores que los alumnos de los centros privados y concertados.

Independientemente del nivel socioeconómico de las familias, los alumnos que acuden a centros privados y concertados reciben más horas de inglés que los que asisten a públicos. Observamos esta circunstancia en el siguiente cuadro:

<b>CUADRO 4.5: HORAS POR SEMANA DE CLASE DE INGLÉS SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO AÑO 2012</b>				
<b>Cuartil ISEC</b>	<b>Tipo de centro</b>	<b>Nº alumnos</b>	<b>Nº medio de horas</b>	<b>Desviación típica</b>
<b>1</b>	Público	189	2,73	,4336843
	Privado y C.	109	2,91	,5656178
	Total	298	2,80	,4925563
<b>2</b>	Público	175	2,77	,4831197
	Privado y C.	114	2,98	,5682230
	Total	290	2,85	,5271189
<b>3</b>	Público	122	2,69	,4116702
	Privado y C.	174	3,10	,7129533
	Total	296	2,93	,6381409
<b>4</b>	Público	82	2,88	,5939294
	Privado y C.	216	3,13	,7898303
	Total	298	3,06	,7486928

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en Lengua Inglesa en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) 2012".

El resultado es superior en los centros privados y concertados al existir, como media, mayor número de horas de clase a la semana que en los públicos.



CUADRO 4.6: HORAS POR SEMANA DE CLASE DE INGLÉS Y PUNTUACIÓN MEDIA OBTENIDA SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO AÑO 2012					
	Número de alumnos	Horas por semana		Puntuación	
		Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
<b>Público</b>	568	2,76	,4729691	5,42	2,2103639
<b>Privado y conc.</b>	613	3,05	,6974031	6,05	2,4053451
<b>Total</b>	1.182	2,91	,6177043	5,74	2,3338138

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en Lengua Inglesa en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) 2012".

Finalmente, la Prueba Piloto analizó el efecto individual de otras variables en la calificación total obtenida en la prueba de expresión oral. La calificación de inglés obtenida en 2º de Bachillerato y la calificación de inglés obtenida en la PAU presentaban un elevado efecto positivo. En cambio, el índice socioeconómico, la titularidad del centro y el tamaño de la población tenían un efecto positivo moderado o pequeño y, finalmente, la repetición de curso una repercusión negativa moderada (p. 28).

El estudio llegó a la conclusión de que el área de Inglés se veía afectada en mayor medida por un efecto de clase social superior a la que suponen las notas medias de Bachillerato y las calificaciones en la PAU. Los autores añadieron que la incorporación de la prueba de expresión oral en lengua inglesa en la PAU incrementaría aún más el efecto de las diferencias de clase socioeconómica y cultural de los estudiantes sobre las calificaciones finales que obtendrían en ella (p. 33).

#### 4.1.5. Conclusiones sobre el rendimiento de los alumnos

Analizadas las tres fuentes de datos – EGD, PIRLS-TIMSS y PISA – vemos cómo las conclusiones de ambas son coincidentes y complementarias. En todos los casos el rendimiento alcanzado es siempre superior en los centros privados y concertados. Es al tener en cuenta el efecto de los niveles sociales, económicos y culturales (ISEC/ESCS) cuando se alteran estos valores y se igualan los rendimientos, especialmente para la Educación Primaria.

El efecto del ISEC/ESCS equipara los resultados en Educación Primaria independientemente de la titularidad de los centros – aunque la enseñanza pública llegue en estos casos a superar mínimamente a la privada y concertada – mientras que en la Educación Secundaria quede por encima siempre el valor de la privada y concertada.

Entendemos que esta circunstancia puede mostrar el que en las edades más avanzadas – Educación Secundaria – los alumnos van sufriendo cambios propios de la edad y, académicamente, los contenidos a asimilar y a evaluar van creciendo en complejidad con lo que las diferencias de base familiares e inter-centros se van agudizando. La propia estructura organizativa de los centros públicos de Educación Secundaria es diferente a los de Educación Infantil y Primaria, lo que afecta al rendimiento académico de estos alumnos cuando ha de hacerse el paso de unos a otros.

Este tema es de continuo debate en el ámbito de la economía de la educación e incluso en los últimos años, algunos estudios (Sanz, Sainz y Doncel, 2012) muestran que los centros privados son más productivos que los públicos incluso cuando se tienen en cuenta factores externos como la renta familiar de los alumnos o la población inmigrante escolarizada.<sup>58</sup>.

## **4.2. Indicadores de calidad**

### **4.2.1. Formación de equipos directivos**

La LOMCE – en su artículo 1. Ochenta y dos – modifica el artículo 133 de la LOE estableciendo el procedimiento de selección de los directores de los centros educativos públicos a través de un concurso de méritos y entre los requisitos para acceder al proceso de selección se señala la condición de, entre otras, estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el MECD o por las AAEE competentes (art.1. Ochenta y tres que modifica el artículo 134 de la LOE).

---

<sup>58</sup> Los autores, para su análisis, realizan test externos a 1200 centros educativos en todos los cursos de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid durante el período 2005-2009.

Entendemos que esta medida supone avanzar hacia la mayor calidad de organización y gestión – administrativa y pedagógica – en los centros educativos y queremos, a la luz de esta condición, presentar una tabla de contingencia sobre la valoración que los directores hacen de la formación recibida para desempeñar esas tareas, tomando como datos los proporcionados por la EGD 2009:

<b>CUADRO 4.7: VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA PARA DESEMPEÑAR CARGO DIRECTIVO SEGÚN TITULARIDAD EGD 2009</b>					
	<b>Deficiente</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Adecuada</b>	<b>Muy adecuada</b>	<b>Total</b>
<b>Centro Público</b>	8,8%	32,3%	55,9%	3%	100%
<b>Centro Concertado</b>	3%	20,5%	61,7%	14,8%	100%
<b>Centro Privado</b>	0%	6,3%	45,5%	48,1%	100%
<b>Total</b>	6,7%	27,9%	57,8%	7,6%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la EGD 2009. Educación Primaria. Cuarto curso.

Estos resultados muestran que, para el total de los centros, un 34,6% de los cargos directivos creen “*Deficiente*” o “*Insuficiente*” su formación. Están en la misma línea de los que ofrece el estudio Talis 2013 (INEE, 2014), en que se señala que la gran mayoría de los directores tienen un nivel educativo correspondiente a Grado, Licenciatura o Máster pero que una proporción significativa de los directores no ha recibido nunca formación para la administración o dirección de centros educativos – el 27% – ni sobre liderazgo pedagógico – el 59% –.

No obstante, la percepción de los cargos directivos de los centros concertados y privados – obtenida a través de los cuestionarios de contexto de la EGD 2009 – es superior a la que ofrecen los de los centros públicos. En la enseñanza pública los que la valoran como “*Adecuada*” o “*Muy Adecuada*” es el 58,9% de total encuestado mientras que en la concertada es del 86,5% y en la privada del 93,6%.

#### 4.2.2. Indicadores de calidad del profesorado: titulación y antigüedad.

Según las conclusiones del Informe McKinsey de 2010 (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010), el nivel educativo de un país depende de la formación, la motivación y los niveles de aprendizaje que presenten sus profesores. En el mismo sentido se pronuncia FERE-CECA (2011).

En este sentido, para analizar la calidad del profesorado vamos a continuar con los datos proporcionados por la EGD para la Educación Primaria realizada en 2009, considerando dos características relativas al profesorado de los centros docentes: la titulación superior obtenida y la antigüedad en la profesión docente.

Reparemos primero en el nivel de titulación del profesorado. Vemos en el siguiente cuadro que no hay diferencias significativas entre los porcentajes presentados por los centros concertados y los públicos. Lo más reseñable, en cambio, es que los centros privados presentan más del doble de licenciados y equivalentes que los demás – un 39,2% frente a un 17,3% y un 16,8% –.

CUADRO 4.8: TITULACIÓN DEL PROFESORADO SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EGD 2009					
Titulación		Titularidad			Total
		Público	Concertado	Privado	
<b>Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o similar</b>	% horizontal	64,4%	34,7%	,9%	100%
	% vertical	82,2%	83,2%	60,8%	82,3%
<b>Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o similar</b>	% horizontal	64,2%	33,2%	2,6%	100%
	% vertical	17,3%	16,8%	39,2%	17,4%
<b>Doctor</b>	% horizontal	100%	,0%	,0%	100%
	% vertical	,5%	,0%	,0%	,3%
<b>Total</b>	% horizontal	64,5%	34,4%	1,2%	100%
	% vertical	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de Resultados".

Si medimos la antigüedad en la docencia observamos que es algo mayor en los centros públicos, seguida de los concertados y, finalmente, de los privados – donde sí se observa diferencia más significativa –. Lo mostramos en el siguiente cuadro:

<b>CUADRO 4.9: PORCENTAJES DE ANTIGÜEDAD DEL PROFESORADO SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO EGD 2009</b>				
<b>Años de antigüedad</b>	<b>Titularidad</b>			
	<b>Público</b>	<b>Concertado</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
<b>Menos de 5</b>	9,7%	11,4%	16,1%	10,3%
<b>De 5 a 9</b>	9,4%	14,8%	15,5%	11,3%
<b>De 10 a 14</b>	6,6%	9,5%	7,6%	7,6%
<b>De 15 a 19</b>	8,7%	9,8%	16,5%	9,1%
<b>De 20 a 24</b>	11,3%	8,1%	25,0%	10,4%
<b>De 25 a 29</b>	16,6%	14,1%	12,7%	15,7%
<b>30 o más</b>	37,8%	32,4%	6,6%	35,6%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de Resultados".

Observamos:

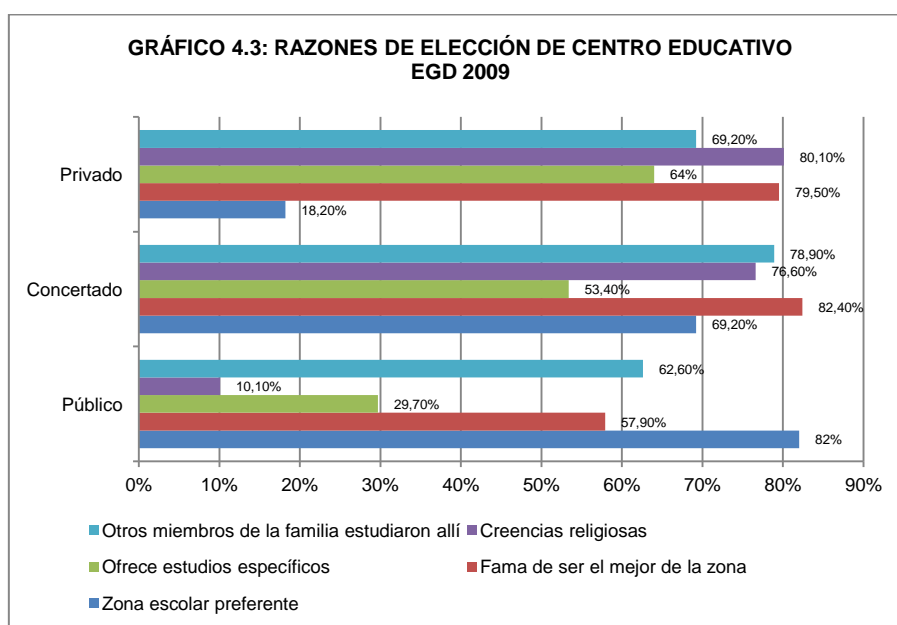
- En la enseñanza pública el 37,8% del profesorado tiene 30 o más años de experiencia y el 65,7% lleva más de 20 años dedicados a la docencia.
- En la enseñanza concertada es el 32,4% el que posee 30 o más años de antigüedad y es el 54,6% – un 11,1% menor que en la pública – el porcentaje de los docentes con más de 20 años de dedicación.
- Finalmente, en la enseñanza privada es el 6,6% del profesorado el que tiene una antigüedad de 30 o más años de experiencia – dato claramente inferior a los centros públicos y concertados – y es un 44,3% el porcentaje de profesores con una antigüedad de 20 o más años.

### 4.2.3 Razones para la elección de centro educativo

Volvemos a tomar los datos recogidos en la EGD de 2009 para la Educación Primaria – a través de los cuestionarios de contexto asociados a las pruebas y aplicados al profesorado, a los directores de los centros escolares y a las familias cuyos hijos estaban siendo valorados (Instituto de Evaluación, 2010a, p. 175) – a fin de presentar las diversas razones que influyen en la elección de un tipo determinado de centro. La EGD estudia las siguientes:

- El haber estudiado en el mismo centro otros miembros de la familia.
- Las creencias religiosas propias del proyecto educativo.
- La oferta de estudios específicos.
- La fama de ser “el mejor” de la zona de escolarización.
- La situación geográfica dentro de la zona de escolarización asignada oficialmente.

Recogemos los porcentajes para cada una de las razones que determinan esta elección, desglosándolos según la titularidad del mismo<sup>59</sup>.



Vemos que en los centros públicos las mayores motivaciones de las familias para su elección son el que se encuentren situados en la zona de escolarización

<sup>59</sup> Ver detalle en los Cuadros A4.1, A4.2, A4.3, A4.3 y A4.5 del Anexo II.

asignada oficialmente (82%), el que otros familiares estudiaran allí (62,60%) y la fama de ser “el mejor” de la zona (57,90%).

En los centros concertados, en cambio, el criterio basado en su ubicación dentro de la zona de escolarización sigue siendo importante aunque menor que en el caso anterior (69,20%) y destacan como motivadores de la elección el ser un centro que transmite unas creencias religiosas (76,60%), la fama de ser “el mejor” de la zona (82,40%) y el que otros miembros de la familia estudiaran allí (78,90%).

En el caso de los privados es reseñable el que las familias no consideren tan importante el que el centro esté situado en la zona próxima a su lugar de residencia. Junto a ello siguen motivaciones muy similares a las ofrecidas para los centros concertados: la fama de ser el mejor de la zona (80,10%) y el tener unas creencias religiosas (79,50%).

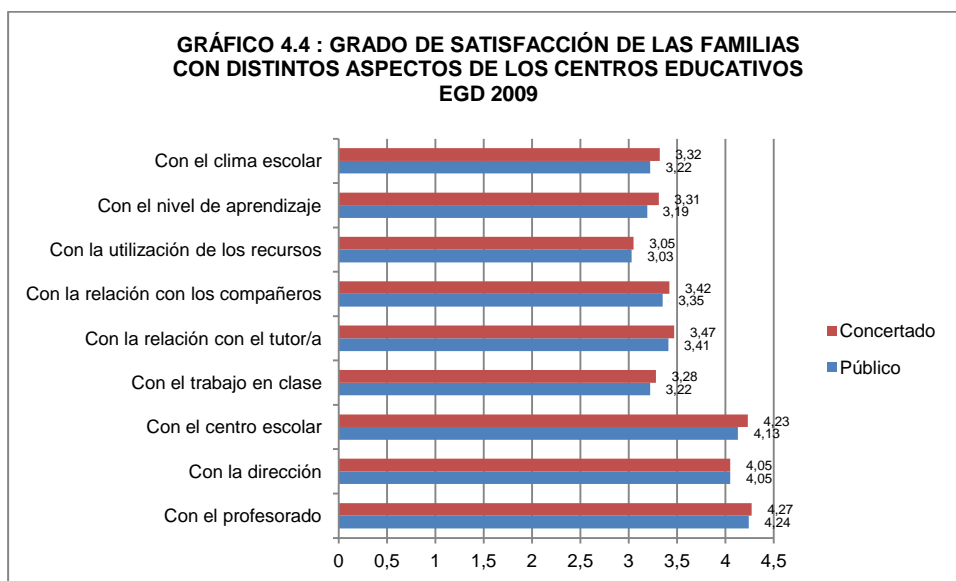
#### **4.2.4 Satisfacción de las familias con la educación recibida por sus hijos.**

En los cuestionarios de contexto de la EGD 2009 dirigidos a las familias de los alumnos evaluados se recogió información sobre su grado de satisfacción con el centro educativo en el que escolarizaban a sus hijos. Los aspectos sobre los que se profundiza son los correspondientes a la satisfacción con el profesorado, con el centro, con la dirección del colegio, con el trabajo en clase, con la relación con el tutor/a, con la relación con los compañeros, con la utilización de recursos, con el nivel de aprendizaje y con el clima escolar.

Recojamos a continuación el índice de satisfacción obtenido de las respuestas dadas por las familias a cada una de estas variables<sup>60</sup> – el detalle lo presentamos en el cuadro A4.6 del Anexo II –:

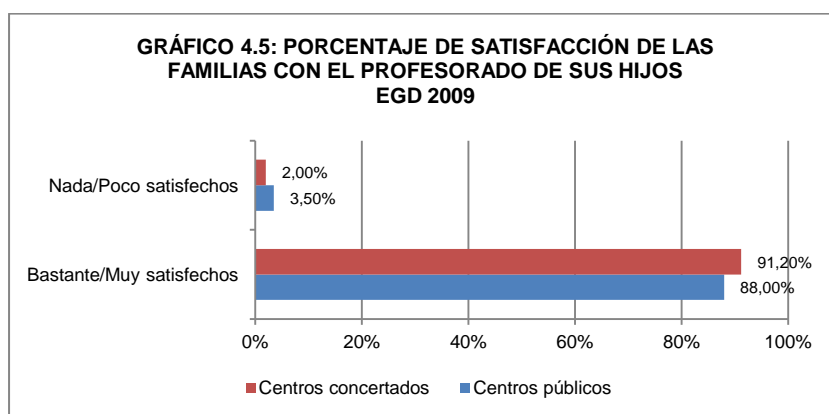
---

<sup>60</sup> Se ha empleado una escala de valoración de 1 a 5 puntos: 1: Nada satisfecho; 2: Poco satisfecho; 3: Algo satisfecho; 4: Bastante satisfecho; 5: Muy satisfecho.

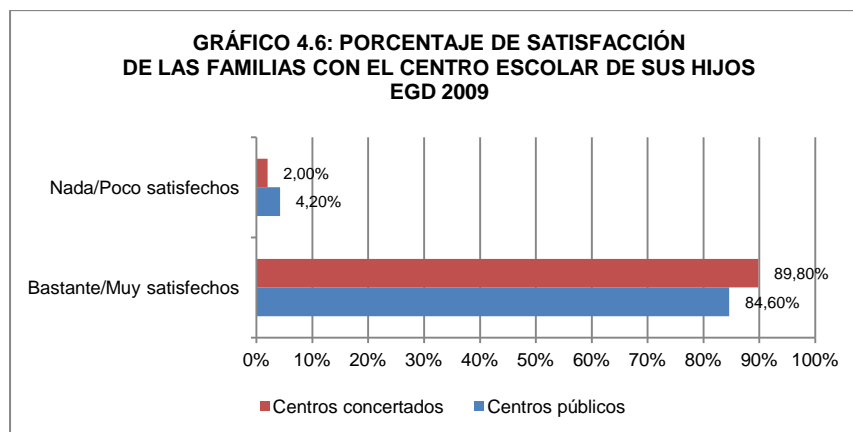


Observamos cómo, para todos los aspectos señalados, el valor promedio es superior en los centros concertados respecto a los públicos y con menores valores de dispersión. No obstante, son valores medios muy similares. Es llamativo, por otro lado, la valoración positiva (superior a 4 puntos: *“Bastante satisfecho”*) que se le otorga al colegio, a la dirección y al profesorado en los dos tipos de enseñanzas.

Si estudiamos con más detalle los datos relativos a las variables *“Satisfacción con el centro escolar”* y *“Satisfacción con el profesorado”*, – detalladas en los cuadros A4.7 y A4.8 del Anexo II – tendremos:







Mientras el grado de familias “*Bastante/Muy satisfechos*” es similar en ambas enseñanzas, en las “*Nada/Poco satisfechos*” la diferencia a favor de los centros concertados sí es significativa – supone un 175% y un 210% superior, respectivamente –.

En los cuadros A4.7 y A4.8 del Anexo II recogemos también el análisis de la dependencia de la titularidad del centro – público o privado respecto al nivel de satisfacción de las familias tanto en lo concerniente al profesorado como al centro escolar (“*Nada/Poco satisfechos*” y “*Bastante/Muy satisfechos*”) – a través de la prueba Chi-cuadrado contrastando la hipótesis nula de la independencia de ambas variables.

Los resultados de esta prueba – tanto respecto al profesorado como con el centro escolar – proporcionan valores de significación nulos (Sig.= 0,00) en ambos casos, lo que hace necesario rechazar la hipótesis nula y aceptar la dependencia de las variables estudiadas. Es decir, el resultado es significativo y las variables de satisfacción no son independientes de la titularidad del centro.

Volvamos ahora a considerar las nueve variables señaladas anteriormente – para las dos muestras independientes recogidas – centros públicos y concertados – y analicémoslas considerando el estadístico U de Mann-Whitney.

Esta prueba es el equivalente no paramétrico de la prueba t de Student para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen. La hipótesis nula a contrastar es que las dos muestras proceden de poblaciones continuas idénticas –  $f_1(x) = f_2(x)$  –, es decir, que la distribución de partida de ambos grupos es la misma. La hipótesis

alternativa supondrá que los valores de una de las muestras tienden a exceder a los de la otra y mostrará que la tendencia central de una población difiere de la otra – pero no una diferencia de forma o de dispersión –. Presentamos en el siguiente cuadro los valores que obtenemos de la prueba:

<b>CUADRO 4.10: SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON LOS CENTROS EDUCATIVOS. ESTADÍSTICO U DE MANN-WHITNEY EGD 2009</b>		
	<b>U de Mann-Whitney</b>	<b>Sig. asintót. (contraste bilateral)</b>
<b>Con el profesorado</b>	72.841.199	,705
<b>Con la dirección del centro</b>	70.716.323,5	,039
<b>Con el centro</b>	68.869.070	,000
<b>Con el trabajo en clase</b>	69.241.109,5	,000
<b>Con la relación con el tutor/a</b>	69.136.784,5	,000
<b>Con la relación con compañeros</b>	67.920.672,5	,000
<b>Con la utilización de recursos</b>	67.910.414,0	,037
<b>Con el nivel de aprendizaje</b>	65.530.170,5	,000
<b>Con el clima escolar</b>	64.820.932,5	,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.

Según el estadístico U de Mann-Whitney un gran número de los aspectos evaluados (satisfacción con el centro, con el trabajo en clase, la relación con el tutor/a, la relación con los compañeros, el nivel de aprendizaje y el clima escolar) presentan diferencias estadísticamente significativas, no así en el resto.

#### **4.2.4.1 Satisfacción de las familias con los centros según su nivel socioeconómico**

La satisfacción de las familias es un concepto que depende de dos factores: uno relativo a la calidad objetiva que presenta el centro y otro a la calidad subjetiva o percibida por ellas. Cabe pensar que el hecho de que se realicen pagos a los centros hará que su grado de exigencia sea mayor en aquellas familias que soporten un nivel de gasto superior. Junto a ello, el grado de exigencia variará en función del estatus

socioeconómico ya que las familias con mayor poder adquisitivo demandarán, en términos generales, una calidad superior y los centros, para mantener sus niveles de calidad objetiva, deberán ofrecer un servicio superior al que presenten los de la competencia.

Para analizar esta suposición emplearemos de nuevo la encuesta realizada por el CIS en febrero del 2014 donde se recoge expresamente el grado de satisfacción de las familias con la educación recibida por sus hijos según su nivel socioeconómico. Para ello, divide a los padres en cuatro cuartiles según sea ese estatus. Presentamos a continuación la información en dos tablas: una global y otra desglosada según la titularidad del centro<sup>61</sup>.

<b>CUADRO 4.11: SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON LOS CENTROS EDUCATIVOS CIS 2014</b>				
	<b>Nº familias</b>	<b>Satisfacción media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>Error Típico</b>
<b>1<sup>er</sup> cuartil</b>	886	4,22	,438	,015
<b>2<sup>o</sup> cuartil</b>	888	4,16	,403	,014
<b>3<sup>er</sup> cuartil</b>	887	4,13	,404	,014
<b>4<sup>o</sup> cuartil</b>	886	4,14	,420	,014
<b>Total</b>	3.547	4,16	,418	,007

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por CIS 2014.

<sup>61</sup> Las tablas muestran los valores medios de la satisfacción declarada según el cuartil al que pertenece la familia – de 1 a 4 – dentro del conjunto de familias del centro. Igual ocurre para el Cuadro 4.12.

**CUADRO 4.12: SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS SEGÚN  
TITULARIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO Y NIVEL SOCIOECONÓMICO  
CIS 2014**

		Nº familias	Satisfacción media	Desviación típica	Error Típico
<b>Privados y Concertados</b>	1 <sup>er</sup> cuartil	273	4,25	,352	,021
	2 <sup>o</sup> cuartil	273	4,21	,337	,020
	3 <sup>er</sup> cuartil	272	4,23	,307	,019
	4 <sup>o</sup> cuartil	273	4,22	,331	,020
	Total	1.091	4,23	,332	,010
<b>Públicos</b>	1 <sup>er</sup> cuartil	613	4,21	,471	,019
	2 <sup>o</sup> cuartil	615	4,14	,428	,017
	3 <sup>er</sup> cuartil	615	4,08	,434	,017
	4 <sup>o</sup> cuartil	613	4,11	,450	,018
	Total	2.456	4,14	,448	,009

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por CIS 2014.

En un primer análisis observamos que las familias que se sitúan en el primer cuartil – menor nivel socioeconómico – son, en ambos casos, las que presentan una satisfacción media superior.

Por otro lado, las familias que matriculan a sus hijos en centros privados – globalmente con mayores ingresos y nivel socioeconómico – presentan una mayor satisfacción que las que los escolarizan en centros públicos. Puede observarse igualmente que la desviación típica es menor para los primeros lo que hace plantearnos, como posible explicación, la menor heterogeneidad que muestran estas familias en cuanto a la exigencia de una determinada calidad educativa.

Si realizamos el análisis de la varianza para cada una de las dos muestras tomadas (a través de la prueba F) considerando como variable independiente la distribución del nivel socioeconómico de las familias y como variable dependiente la satisfacción declarada por ellas y contrastando la hipótesis de la igualdad de las medias poblacionales – lo que supondrá, de verificarse, que los grupos no difieren en la variable dependiente (el nivel socioeconómico de las familias) y, por tanto, ambas variables serán independientes entre sí y no estarán relacionadas – tendremos:

**CUADRO 4.13: SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO  
PRUEBA F  
CIS 21014**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Privados y Concertados</b>	Inter-grupos	,243	3	,081	,734	,532
	Intra-grupos	119,848	1.087	,110		
	Total	120,091	1.090			
<b>Público</b>	Inter-grupos	5,428	3	1,809	9,106	,000
	Intra-grupos	487,217	2.452	,199		
	Total	492,645	2.455			
Nivel de confianza: 99%						
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por CIS 2014.						

A la vista de los niveles críticos o de significación observados (Sig.) para el estadístico  $F^{62}$ , podemos concluir:

- En la enseñanza privada y concertada debemos aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias de las muestras tomadas por lo que concluiremos que la satisfacción de las familias no dependerá del nivel socioeconómico de cada una de ellas, al nivel de confianza del 99%.
- Para la enseñanza pública, en cambio – con el nivel de significación señalado – hemos de rechazar la hipótesis nula contrastada y aceptar la hipótesis alternativa por lo que sí existe relación entre la satisfacción de las familias con el centro educativo según sea su nivel socioeconómico. A medida que aumenta en nivel socioeconómico, la satisfacción declarada es menor.

#### **4.2.4.2. Insatisfacción de las familias con el rendimiento alcanzado por sus hijos**

Finalmente, consideremos el nivel de insatisfacción de las familias con el rendimiento alcanzado por sus hijos, diferenciando entre tipología de centros.

<sup>62</sup> El estadístico F refleja el grado de similitud que existe entre las medias de las variables que se comparan.

Volveremos a plantear el análisis de la dependencia de la titularidad del centro (público o privado/concertado) respecto al nivel de insatisfacción de las familias a través de la prueba Chi-cuadrado.

<b>CUADRO 4.14: PORCENTAJES DE INSATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON EL RENDIMIENTO ALCANZADO SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO CIS 2014</b>				
		<b>Insatisfecho con el rendimiento</b>		<b>Total</b>
		<b>NO</b>	<b>SI</b>	
<b>Público</b>	Recuento	12.564	3.559	16.123
	% horizontal	77,9%	22,1%	100,0%
<b>Privado y Conc.</b>	Recuento	7814	1375	9189
	% horizontal	85,0%	15,0%	100,0%
<b>Total</b>	Recuento	20378	4934	25312
	% horizontal	80,5%	19,5%	100,0%
Chi-cuadrado = 188,57; p-value 0,000				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por CIS 2014.				

Contrastando la hipótesis nula (independencia de las variables) se obtiene que ha de ser rechazada y aceptar, por tanto, la dependencia de la insatisfacción y la titularidad del centro.

El porcentaje de padres insatisfechos podemos ver que es del 22,1% en los centros públicos, frente al 15% en los privados y concertados.

#### **4.2.4.3 Satisfacción de las familias con la enseñanza de idiomas extranjeros**

La encuesta del CIS de febrero de 2014, entre los datos que recoge, está el nivel de satisfacción de las familias con la enseñanza de idiomas extranjeros que reciben sus hijos en su centro educativo.

Recogemos estos valores en el siguiente cuadro<sup>63</sup>:

CUADRO 4.15: PORCENTAJES DE SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS CIS 2014				
	Muy buena	Buena	Mala	Muy mala
<b>Público</b>	11,7%	45,6%	9,2%	3,7%
<b>Concertado</b>	18,4%	50%	10,3%	1,5%
<b>Privado</b>	43,2%	27,3%	2,3%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por CIS 2014.

Observamos cómo en primer lugar, se presenta una diferencia a favor de los centros privados (sólo un 2,3% “Mala” o “Muy mala”) respecto a los centros concertados (11,8%) y los públicos (12,9%). Pero también se aprecia una diferencia favorable a los centros concertados respecto a los públicos.

### 4.3. Indicadores de equidad

#### 4.3.1. Un aspecto introductorio: el perfil socioeconómico y cultural de las familias.

Vamos a analizar algunos indicadores – tomando las bases de datos ofrecidas por PISA-2009 y por el Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de febrero del 2014<sup>64</sup> – que revelan la importancia de las características familiares en el rendimiento educativo de los alumnos desglosándolos en función del centro en el que estén escolarizados. Estos serán:

- Número medio de libros que existen en el hogar familiar.
- Tipo de trabajo profesional de los padres (distinguiremos entre trabajos “de cuello blanco” y “de cuello azul”).
- Importancia otorgada al conocimiento de idiomas extranjeros por los padres.

<sup>63</sup> Ver el detalle completo en el cuadro A4.9 del Anexo II.

<sup>64</sup> Los Barómetros del CIS se realizan con una periodicidad mensual – excepto en el mes de agosto – y tienen como principal objetivo medir el estado de la opinión pública española del momento. Para ello se entrevistan en torno a 2.500 personas elegidas al azar dentro del territorio nacional, de las que, además de sus opiniones, se recoge una amplia información social y demográfica para su posterior análisis (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2014).

Considerando la primera variable mencionada:

CUADRO 4.16: NÚMERO DE LIBROS EN LOS HOGARES SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO PISA 2009								
		Número medio de libros en el hogar						Total
		0-10	11-25	26-100	101-200	201-500	> 500 libros	
<b>Público</b>	Recuento	1.450	2.332	4.960	2.867	2.190	1.313	15.112
	% horiz.	9,6%	15,4%	32,8%	19,0%	14,5%	8,7%	100%
	% vertical	77,1%	72,4%	66,1%	58,5%	54,7%	51,4%	62,8%
<b>Concertado</b>	Recuento	397	837	2.315	1.843	1.618	1074	8.084
	% horiz.	4,9%	10,4%	28,6%	22,8%	20,0%	13,3%	100%
	% vertical	21,1%	26,0%	30,9%	37,6%	40,4%	42,0%	33,6%
<b>Privado</b>	Recuento	33	52	228	194	199	168	874
	% horiz.	3,8%	5,9%	26,1%	22,2%	22,8%	19,2%	100%
	% vertical	1,8%	1,6%	3,0%	4,0%	5,0%	6,6%	3,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe PISA-2009.

La información transmitida en este cuadro nos señala que las familias que poseen 100 libros o más son en primer lugar las que escolarizan a sus hijos en centros privados (64,2%) seguidas de las que lo hacen en los centros concertados (56,1%) y, finalmente, aquellas que los matriculan en centros públicos (42,2%).

Pasando a la segunda medida mencionada, tradicionalmente las ocupaciones profesionales han sido clasificadas con los términos " *cuello azul*" y " *cuello blanco*". Los trabajadores de las primeras desempeñan tareas manuales aunque las habilidades necesarias pueden variar según sean los puestos concretos y, en ocasiones, sea preciso un personal altamente especializado. Los de " *cuello blanco*", generalmente, realizan tareas con base en oficinas o despachos. El nivel de educación es una de las mayores diferencias entre ambos tipos. Los de " *cuello blanco*" necesitan, habitualmente, haber recibido una determinada educación formal que les haya supuesto la obtención de una titulación. Es frecuente que los trabajadores de " *cuello azul*", por su parte, aunque puede que hubieran seguido algún tipo de enseñanza



reglada, hayan adquirido sus habilidades y nivel de cualificación en el propio puesto de trabajo.

Así pues, el obtener una clasificación de estas profesiones – tomando la mayor cualificación que exista del padre o de la madre – distinguiendo según la titularidad de los centros, puede ser una buena referencia para determinar el nivel socioeconómico y cultural familiar existente:

CUADRO 4.17: TRABAJO PROFESIONAL DE LOS PADRES SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO PISA 2009						
		Trabajadores "de cuello blanco"		Trabajadores "de cuello azul"		Total
		Alta cualificac.	Baja cualificac.	Alta cualificac.	Baja cualificac.	
<b>Público</b>	Recuento	5.176	4.358	3.224	1.818	14.576
	% horiz.	35,5%	29,9%	22,1%	12,5%	100%
<b>Concertado</b>	Recuento	4.308	2.179	835	591	7.913
	% horiz.	54,4%	27,5%	10,6%	7,5%	100%
<b>Privado</b>	Recuento	605	165	63	41	874
	% horiz.	69,2%	18,9%	7,2%	4,7%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe PISA-2009.

Observamos cómo los centros privados presentan más padres considerados como "de cuello blanco" (69,2%) que los concertados (54,4%) y los públicos (35,5%). Por otro lado, destaca que los trabajadores de "cuello azul" altamente cualificados llevan a sus hijos a la enseñanza pública en mayor medida que a la concertada y a la privada – 22,1% frente al 10,6% y 7,2 %, respectivamente –. Globalmente, el total de profesionales altamente cualificados oscila entre el 57,6% en los centros públicos, el 65% en los concertados y el 76,4% en los privados.

Finalmente, haremos referencia al Barómetro realizado por el CIS de febrero de 2014 en el que, entre otros aspectos, se analiza la importancia que otorgan las familias a la enseñanza de idiomas extranjeros. Analizando los microdatos referidos a la titularidad del centro educativo tenemos:

**CUADRO 4.18: GRADO DE IMPORTANCIA QUE OTORGAN LOS PADRES  
AL CONOCIMIENTO DE IDIOMAS EXTRANJEROS  
SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO  
CIS 2014**

		Grado de importancia del conocimiento de idiomas extranjeros					Total
		Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	N.S.	
<b>Público</b>	Recuento	368	148	21	6	3	546
	% horiz.	67,4%	27,1%	3,8%	1,1%	,5%	100%
	% vertical	72,7%	82,2%	67,7%	66,7%	100,0%	74,9%
<b>Concertado</b>	Recuento	101	26	7	2	0	136
	% horiz.	74,3%	19,1%	5,1%	1,5%	,0%	100%
	% vertical	20,0%	14,4%	22,6%	22,2%	,0%	18,7%
<b>Privado</b>	Recuento	35	6	3	0	0	44
	% horiz.	79,5%	13,6%	6,8%	,0%	,0%	100%
	% vertical	6,9%	3,3%	9,7%	,0%	,0%	6,0%
<b>No sabe</b>	Recuento	1	0	0	0	0	1
	% horiz.	100%	,0%	,0%	,0%	,0%	100%
	% vertical	,2%	,0%	,0%	,0%	,0%	,1%
<b>No contesta</b>	Recuento	1	0	0	1	0	2
	% horiz.	50,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100%
	% vertical	,2%	,0%	,0%	11,1%	,0%	,3%
<b>Total</b>	Recuento	506	180	31	9	3	729
	% horiz.	69,4%	24,7%	4,3%	1,2%	,4%	100%
	% vertical	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Barómetro del CIS. Febrero 2014.

Las familias que matriculan a sus hijos en centros privados y que le dan “*Mucha importancia*” al conocimiento de idiomas extranjeros suponen un 79,5% frente a un 74,3% de los concertados y un 67,9% en los públicos.

Analizando conjuntamente los tres cuadros presentados en este epígrafe, podemos observar cómo las familias más informadas y con más recursos – con más libros en casa, con mayor cualificación profesional y que conceden más importancia al conocimiento de idiomas extranjeros – establecen un ranking de elección de centro

educativo para sus hijos en este orden: primero, un centro privado; segundo, uno concertado y, en tercer lugar, un centro público<sup>65</sup>.

Recogemos estos datos, a modo de resumen, en el siguiente cuadro:

<b>CUADRO 4.19: INDICADORES SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO PISA 2009 Y CIS 2014</b>			
	<b>Público</b>	<b>Concertado</b>	<b>Privado</b>
<b>Más de 100 libros en casa</b>	42,2%	56,1%	64,2%
<b>Padres con alta cualificación profesional</b>	56,6%	65%	76,4%
<b>Mucha importancia otorgada al conocimiento de idiomas</b>	67,4%	74,3%	79,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de la PISA 2009 y CIS 2014.

Las familias que muestran altos porcentajes en estos tres indicadores, por regla general, serán más exigentes en la demanda de educación para sus hijos lo que supondrá que reclamarán mayor calidad en los servicios educativos prestados por los centros – y, entendemos, estos centros habrán de dar respuesta a esa mayor exigencia buscando incorporar nuevos elementos diferenciadores respecto al resto –.

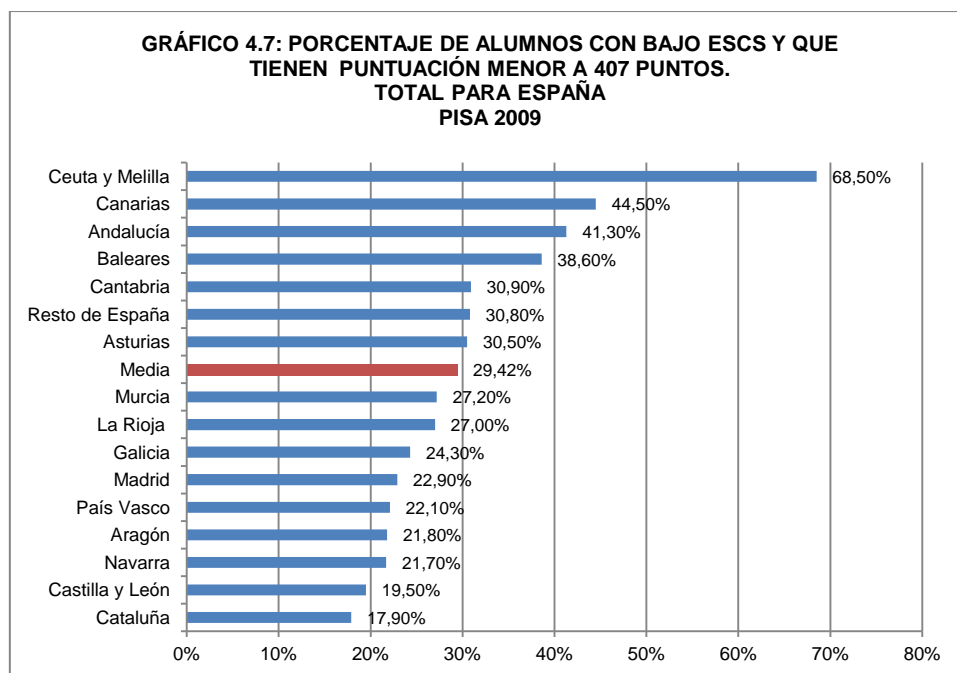
#### **4.3.2. Indicador de equidad: porcentaje de alumnos cuyas familias presentan menor nivel socioeconómico y cultural y tienen escaso rendimiento académico**

Nuestra intención es medir el grado de equidad de los alumnos a través de una variable que nos relacione el nivel socioeconómico y cultural de sus familias y su rendimiento académico.

<sup>65</sup> Para realizar esta comparación hay que tener en cuenta, lógicamente, que no en todos los municipios en España las familias pueden elegir entre los tres tipos de enseñanza: pública, concertada o privada.

Para ello vamos a seleccionar a los alumnos cuyas familias presentan un bajo nivel socioeconómico y cultural (se sitúan en el primer cuartil de ESCS de su CCAA) y, dentro de ellos, los que tienen escaso rendimiento académico (obtienen menos de 407 puntos en las pruebas PISA-2009)<sup>66</sup>.

Presentemos, en primer lugar, la información de cómo estos alumnos se reparten por CCAA<sup>67</sup>:

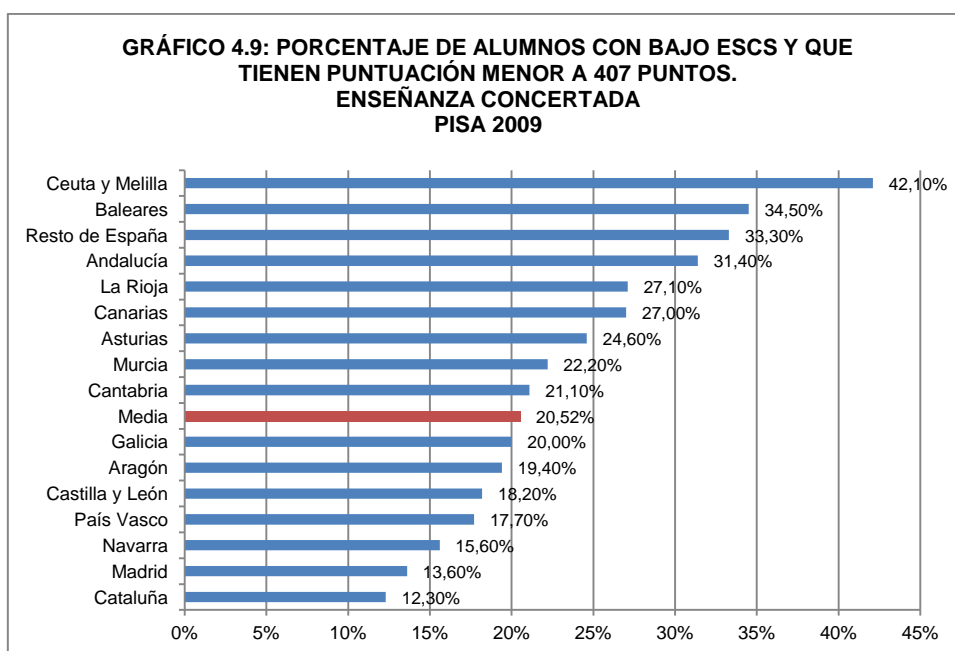
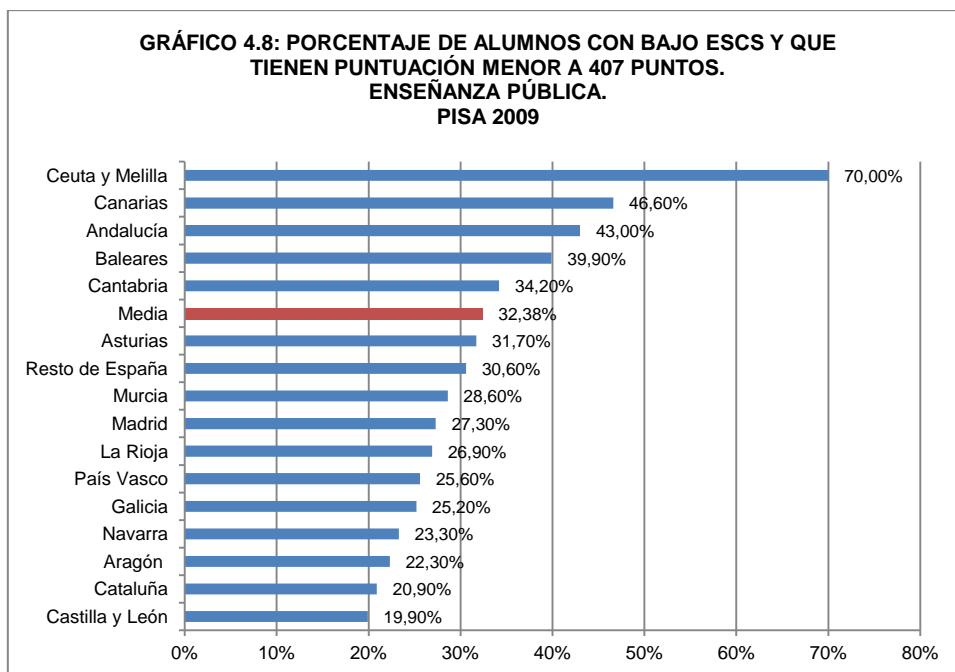


Podemos apreciar cómo el 29,42% de los alumnos con menor ESCS, como media, no consiguen superar el nivel mínimo de competencias en las pruebas de lectura de PISA-2009. Igualmente, se observan notables diferencias según CCAA, registrándose los peores resultados en Ceuta y Melilla, seguidas de Canarias, Andalucía, Baleares y Cantabria.

Desglosada por la titularidad del centro, la información recogida en este gráfico sería:

<sup>66</sup> PISA establece siete niveles de medición del rendimiento de los alumnos: del nivel 1 (desglosado en 1a y 1b) hasta el nivel 6). A los alumnos con puntuación inferior a 407 puntos la OCDE los denomina "rezagados".

<sup>67</sup> En el Cuadro A4.10 del Anexo II detallamos los valores totales presentados en este gráfico. Recordamos que no todas las CCAA ofrecieron muestra completa para PISA-2009.



Observamos las diferencias entre ambos tipos de enseñanza según CCAA siendo muy significativo el caso de Ceuta y Melilla – existe una amplia reducción del indicador para los centros concertados – o de Cataluña.

Recogiendo de forma global los valores medios para España, podemos ofrecer el cuadro siguiente.<sup>68</sup>

<sup>68</sup> Obtenidos del Cuadro A4.10 del Anexo II.

<b>CUADRO 4.20: ALUMNOS CON BAJO ESCS Y PUNTUACIÓN INFERIOR A 407 PUNTOS POR TITULARIDAD DEL CENTRO DOCENTE PISA 2009</b>				
		Alumnos en primer cuartil de ESCS		Total
		Alumnos con puntuación superior a 407 puntos	Alumnos rezagados (puntuación inferior a 407 puntos)	
<b>Público</b>	Recuento	3.174	1.520	4.694
	% horizontal	67,62%	32,38%	100%
<b>Concertado</b>	Recuento	1.243	321	1.564
	% horizontal	79,48%	20,52%	100%
<b>Total</b>	Recuento	4.417	1.841	6.258
	% horizontal	70,58%	29,42%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por PISA 2009.

Observando los resultados obtenidos, en los centros concertados se presenta un porcentaje inferior al de los públicos – 20,52 frente al 32,38% –. Utilizando la prueba Chi-cuadrado de Pearson<sup>69</sup> – y desglosando el análisis por CCAA – se comprueba que en ocho de ellas se identifican diferencias estadísticamente significativas favorables para los centros concertados – estas CCAA son Andalucía, Canarias, Cantabria, Cataluña, Madrid, Navarra, País Vasco, Ceuta y Melilla –. Igualmente, se observan las diferencias más abultadas en Madrid, País Vasco y Ceuta y Melilla.

A la luz de estos resultados creemos que puede establecerse – al ser CCAA muy significativas las que lo presentan – la asociación entre la condición de alumno con bajo nivel socioeconómico y cultural y bajo rendimiento académico y el tipo de centro al que asisten. Afirmamos así que los centros concertados contribuyen en mayor medida que los públicos al objetivo de equidad educativa, entendido éste como la posibilidad de que los hijos de familias de bajos niveles socioeconómicos y culturales consigan unos resultados educativos más favorables si se escolarizan en ellos.

<sup>69</sup> Ver detalle en Cuadro A4.11 del Anexo II.

#### 4.4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este Capítulo nos permiten presentar las siguientes conclusiones:

1. Referidos al rendimiento alcanzado por los alumnos en evaluaciones realizadas:

a. Los resultados de los alumnos de Educación Primaria obtenidos tanto a través de la EGD – para las competencias Comunicación Lingüística, Matemática, de Interacción con el Mundo Físico y Social y Ciudadana – como para los estudios internacionales PIRLS y TIMMS – sobre Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias – muestran que, aunque la diferencia bruta es en todos los casos favorable a la enseñanza concertada, si se descuenta el ISEC/ESCS la diferencia es mínima – y no significativa – a favor de los centros públicos.

Para el caso de la Educación Secundaria la EGD muestra una diferencia mayor para los centros concertados y el estudio PISA – evaluando las competencias Matemática, Lingüística y en Ciencias – ratifica estos resultados aunque, si se descuenta el ISEC/ESCS, los resultados prácticamente se igualan.

b. En los resultados en la materia de inglés en el examen de la PAU, los alumnos de los centros privados y concertados obtienen, de media, una calificación superior que los de los públicos (6,05 puntos sobre 5,42 puntos) e, independientemente del nivel socioeconómico de las familias, los primeros reciben mayor número de horas de clase semanales (entre un 6,59% y un 8,68% superiores, según cuartil del ISEC analizado).

2. Considerando la calidad de los equipos directivos y los docentes:

a. La percepción de los Equipos Directivos sobre la formación recibida para desempeñar sus funciones es superior en la enseñanza concertada que en la pública (un 86,5% frente a un 58,9%, respectivamente).

- b. Los porcentajes de titulaciones del profesorado para las enseñanzas pública y concertada son muy similares – algo lógico atendiendo a la regulación existente para poder desempeñar estas tareas – y, respecto a los años de antigüedad media en el desempeño de sus funciones, los docentes de la primera presentan una media total algo superior a los de la concertada.

3. Sobre las condiciones socioeconómicas de las familias:

Las familias que escolarizan a sus hijos en centros privados y concertados tienen en su hogar mayor número de libros que las familias que lo hacen en centros públicos – 64,2% y 56,1%, respectivamente, frente a un 42,2% –.

Los padres con alta cualificación profesional que eligen la enseñanza privada para sus hijos son el 76,4%, el 65% para la concertada y el 56,7% para la pública.

Finalmente, los porcentajes son muy similares en la importancia otorgada por las familias al conocimiento de idiomas extranjeros: 93,1%, 93,4% y 94,5% para las enseñanzas privada, concertada y pública, respectivamente – al considerar como “*Mucha*” o “*Bastante*” ese grado de importancia –. Si se considera únicamente el aspecto “*Mucha*”, los porcentajes se resitúan al 79,5%, 74,3% y 67,4%, respectivamente, lo que marca alguna diferencia en el grado señalado.

4. Respecto a los criterios de elección de centro educativo que mantienen las familias:

- a. En los centros públicos las mayores motivaciones de las familias para su elección son que éste se encuentre situado en la zona de escolarización asignada oficialmente (82%), que otros familiares estudiaran allí (62,60%) y la fama de ser el mejor de la zona (57,90%).
- b. En los centros concertados, en cambio, el criterio basado en su ubicación dentro de la zona de escolarización sigue siendo importante aunque menor que en el caso anterior (69,20%) pero destacan como motivadores de la elección el ser un centro que transmite unas



creencias religiosas (76,60%), la fama de ser el mejor de la zona (82,40%) y el que otros miembros de la familia estudiaran allí (78,90%).

- c. Para los centros privados es reseñable que la primera razón de elección sea el de las creencias religiosas del centro (80,10%) y que después de ella se sitúen la fama de ser el mejor de la zona (79,50%) y el que otros miembros de la familia estudiaran en él. Por otro lado, las familias no consideran tan importante el que el centro esté situado en la zona próxima a su lugar de residencia (18,20%).

5. Sobre el grado de satisfacción que muestran las familias sobre el centro elegido para sus hijos.

- a. Al analizar los conceptos de satisfacción de las familias con el profesorado, con el centro, con la dirección del colegio, con el trabajo en clase, con la relación con el tutor/a, con la relación con los compañeros, con la utilización de recursos, con el nivel de aprendizaje y con el clima escolar se observa, tanto para la enseñanza pública como para la concertada, una valoración positiva aunque mejorable – especialmente en los seis primeros criterios en los que las familias muestran únicamente estar “*Algo satisfechas*” –. En todos ellos, no obstante, las familias de los centros concertados muestran, en todos los conceptos, un grado de satisfacción superior a los de los centros públicos.

A través de la prueba Chi-cuadrado se ha comprobado que estas variables de satisfacción son dependientes de la titularidad del centro.

El grado de satisfacción de las familias con el profesorado de sus hijos y con el centro educativo es similar en ambas enseñanzas, pero aquellas que se pronuncian como “*Nada/Poco satisfechas*” muestran una diferencia a favor de los centros concertados.

Analizando a través del estadístico U de Mann-Whitney la relación entre estas variables y la titularidad de los centros concluimos que las poblaciones de cada tipo de enseñanza – pública y concertada – son diferentes así como las tendencias de ambas.

- b. Las familias que matriculan a sus hijos en centros privados y concertados – globalmente con mayores ingresos y nivel socioeconómico – presentan una mayor satisfacción que las que los escolarizan en centros públicos. Esta circunstancia se comprueba a través de la prueba F para analizar la varianza de las dos muestras – con las variables nivel socioeconómico de las familias y satisfacción declarada por ellas – llegando a la conclusión de que en la enseñanza privada y concertada la satisfacción de las familias no dependerá del nivel socioeconómico de cada una de ellas (al nivel de confianza del 99%) mientras que en la pública, en cambio, sí hay dependencia de la satisfacción de las familias con el centro según sea su nivel socioeconómico – a menor ESCS, mayor satisfacción –.
  - c. Las razones específicas de elección de centro y los niveles superiores de satisfacción para los padres con mayor nivel socioeconómico hacen que afirmemos, de modo general, que la exigencia de las familias en los centros concertados y privados sea superior a la que ofrecen los que escolarizan a sus hijos en los centros públicos.
  - d. Las familias que matriculan a sus hijos en centros concertados están más satisfechas con la enseñanza recibida en idiomas extranjeros que las que lo hacen en centros públicos.
  - e. Al valorar la insatisfacción de los padres con el rendimiento que alcanzan sus hijos, el porcentaje es del 22,1% en los centros públicos, frente al 15% en los privados. Contrastada a través del estadístico  $X^2$  de Pearson (Chi-cuadrado) la independencia de las variables insatisfacción y titularidad se concluye que ambas están relacionadas.
6. Sobre el porcentaje de alumnos cuyas familias presentan un bajo nivel socioeconómico y cultural y que tienen escaso rendimiento académico:
- a. Las CCAA con un mayor porcentaje de alumnos cuyas familias presentan un nivel socioeconómico bajo (primer cuartil de ESCS) y con bajo rendimiento (no consiguen superar el nivel 1 según PISA)

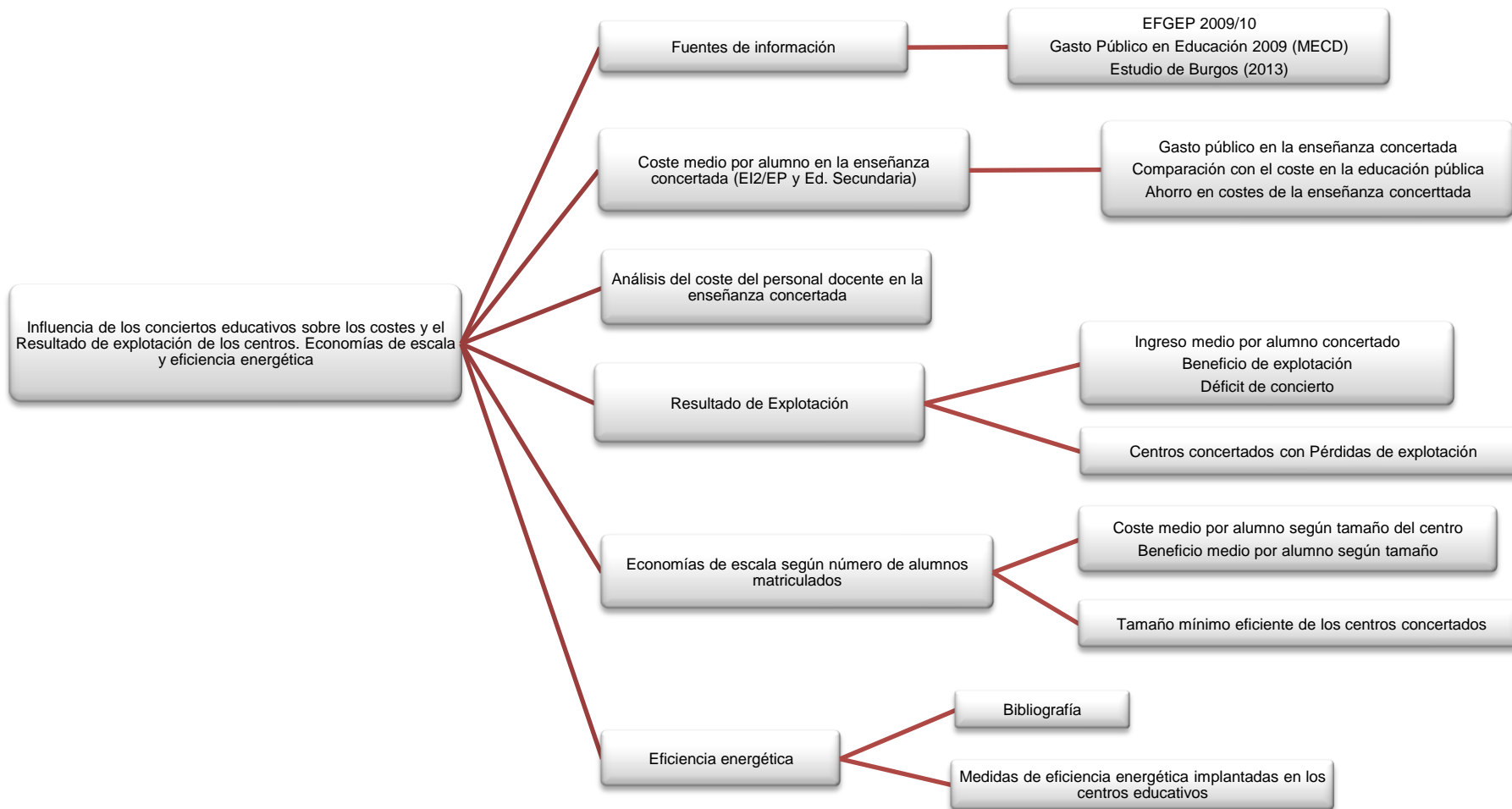
son Ceuta y Melilla, Canarias, Andalucía, Baleares, Cantabria y Asturias. Por su parte, las que obtienen menores porcentajes son Cataluña, Castilla y León, Navarra, Aragón, País Vasco y Madrid.

- b. En los centros concertados se presenta un porcentaje de estos alumnos inferior al existente en los centros públicos – 20,52% frente al 32,38% –.
- c. A través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson comprobamos que existe asociación entre las variables *“alumno cuyas familias tienen menor nivel socioeconómico y cultural y obtienen bajo rendimiento”* y *“tipo de centro al que asisten”* y resultando que los centros concertados contribuyen en mayor medida que los públicos al objetivo de equidad educativa, entendido éste como la posibilidad de que estos alumnos consigan un rendimiento superior si son escolarizados en ellos.



**CAPÍTULO 5**  
**INFLUENCIA DE LOS  
CONCIERTOS EDUCATIVOS  
SOBRE LOS COSTES Y EL  
RESULTADO DE  
EXPLOTACIÓN DE LOS  
CENTROS.  
ECONOMÍAS DE ESCALA Y  
EFICIENCIA ENERGÉTICA.**

---



**Esquema 5:** Influencia de los conciertos educativos sobre los costes y el resultado de explotación de los centros. Economías de escala y eficiencia energética. (Elaboración propia).

## **CAPÍTULO 5: INFLUENCIA DE LOS CONCIERTOS**

### **EDUCATIVOS SOBRE LOS COSTES Y EL RESULTADO DE EXPLOTACIÓN DE LOS CENTROS. ECONOMÍAS DE ESCALA Y EFICIENCIA ENERGÉTICA**

En este capítulo pretendemos analizar la realidad económica de la enseñanza concertada en nuestro sistema educativo considerando los siguientes aspectos – desglosando los valores por CCAA –

- Obtención del coste medio por alumno para la enseñanza concertada y su comparación con los datos correspondientes de la enseñanza pública.
- Estudio de los costes del personal docente presentes en la enseñanza concertada y análisis de las razones que lo determinan.
- Obtención del resultado de explotación de los centros concertados y cálculo del déficit de concierto que presentan.
- Análisis de las economías de escala en los centros concertados en función del número de alumnos matriculados.
- Consideración de las medidas de eficiencia energética que los centros públicos, privados y concertados han implantado y comparación entre ellos.

Emplearemos como fuentes principales de datos la “*Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada*” (EFGEP) para el curso 2009/10 y la “*Estadística de Gasto Público en Educación*” correspondientes a los años 2009 y 2010 así como los valores ofrecidos en el estudio de Burgos (2013).

### 5.1. Fuente de información: EFGEF 2009/10<sup>70</sup>.

La EFGEF se encuentra dentro de las operaciones estadísticas de periodicidad quinquenal que realiza el INE. Las dos últimas encuestas existentes se refieren a los cursos escolares 2004/05 (INE, 2007) y 2009/10 (INE, 2012b)<sup>71</sup>.

Su principal objetivo es “[...] el estudio de las características estructurales y económicas de los centros de enseñanza que desarrollan su actividad en el sector de la enseñanza privada reglada; tanto concertados como no concertados” (INE, 2012c, p. 5)<sup>72</sup>. La EFGEF añade un segundo objetivo: obtener información sobre el gasto de los hogares en los centros de enseñanza privada en las actividades docentes, las actividades extraordinarias y complementarias y los servicios ofrecidos por ellos.

Característica importante de la EFGEF es que la recogida de la información – basada en la realización de cuestionarios – se produce durante el segundo trimestre del año siguiente al de referencia de la estadística<sup>73</sup>. Para la realización de la Encuesta, en 2004/05 se obtuvo un directorio inicial de 6.477 centros, de los que se recogieron respuesta de 6.261 de ellos. En 2009/10 se partió de 8.028 centros, de los que se recogieron 7.579 cuestionarios. Comparemos estas cifras incorporando las altas tasas de respuesta que existió en cada caso.

---

<sup>70</sup> Se especifican las características principales de la EFGEF en el Anexo III (Variables tenidas en cuenta por la Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada).

<sup>71</sup> En aquellos centros en los que el año contable se corresponda con el año natural, los datos recogidos se refieren al año 2005 ó 2010, según se trate de la EFGEF de 2004/05 ó 2009/10, respectivamente.

<sup>72</sup> El objeto de esta Encuesta comprende tanto la Enseñanza no Universitaria – sin incluir a los centros para adultos que solo imparten educación no formal – como la Enseñanza Universitaria – Universidades Privadas y Centros Privados adscritos a alguna Universidad Pública que imparten estudios oficiales de primer/segundo ciclo y de tercer ciclo pero sin incluir a los centros universitarios que tan sólo imparten titulaciones propias. Nosotros únicamente consideraremos – al ser el objeto de nuestro estudio – los datos y consideraciones relativas a la Enseñanzas no universitarias.

<sup>73</sup> Para ello, se toman los datos de los directorios de centros de enseñanza privada reglada facilitados al INE por el MECD.



<b>CUADRO 5.1: TASAS DE RESPUESTA EN LA EFGEP PARA LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA CURSOS 2004/05 Y 2009/10</b>		
	<b>2004/05</b>	<b>2009/10</b>
<b>Nº de centros (directorio inicial)</b>	6.477	8.028
<b>Nº Respuestas recibidas</b>	6.261	7.579
<b>Tasa de respuesta</b>	96,67%	94,40%

Fuente: Elaboración propia a partir de las EFGEP correspondientes a 2004/05 y 2009/10.

Para paliar la falta de datos de aquellos centros que no los han proporcionado se ha empleado la técnica de post-estratificación a fin de corregir posibles sesgos en los resultados. Este procedimiento consiste en “[...] asignar unos pesos a los centros informantes de forma que la distribución de dichos pesos sea igual a la distribución del total de centros del marco” (INE, 2012c, p. 27) ya que se espera que dentro de un mismo estrato los centros presenten un comportamiento similar respecto de las variables objetivo. Las variables de post-estratificación empleadas han sido: CCAA, existencia o no de concierto, tipo de enseñanza impartida y tamaño del centro.<sup>74</sup>

## **5.2. Coste medio por alumno en la enseñanza concertada y en la pública.**

Basándonos en los datos de la EFGEP y en el estudio realizado por Burgos (2013) vamos a obtener el coste medio por alumno para la enseñanza concertada a fin de compararlo con el Gasto Público realizado en ella y con el coste medio que se alcanza para la enseñanza pública.

Para este análisis consideraremos las Enseñanzas de Régimen General del sistema educativo español, es decir, las correspondientes a la Educación Infantil y Primaria – EI2 y EP – y a la Educación Secundaria – que incluye ESO, PCPI, BACH, FPGM y FPGS –<sup>75</sup>. Presentaremos los valores desglosándolos para las EI2/EP, por un lado, y para la Educación Secundaria, por otro.

<sup>74</sup> En el documento de Metodología correspondiente a la Encuesta del curso 2004/05 – en su página 29 – las variables empleadas eran: niveles impartidos, existencia o no de concierto y provincia de las unidades.

<sup>75</sup> EI2: Educación Infantil de segundo ciclo; EP: Educación Primaria; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial; BACH: Bachillerato; FPGM: Formación Profesional de Grado Medio; FPGS: Formación Profesional de Grado Superior.

### 5.2.1. Coste medio por alumno concertado (CAC)

Para alcanzar el objetivo señalado partimos, por un lado, de los datos recogidos en la EFGEP para el período 2009/10 y, por otro, de la *“Estadística del Gasto Público en Educación. Año 2009”*.

Es importante reparar en algunas dificultades prácticas que se presentan para realizar el cálculo y la comparación posterior:

- La EFGEP presenta una gran limitación ya que recoge los valores de gasto de cada uno de los centros concertados de forma global para todo el centro, es decir, sin individualizar estas cifras según sean imputables a una u otra etapa educativa.
- La *“Estadística del Gasto Público en Educación”* presenta los datos por CCAA desglosados conjuntamente para la Educación Infantil/Primaria primero y, posteriormente, para la Educación Secundaria.

Por otro lado, para obtener el valor del CAC con los datos de la EFGEP, tendremos que establecer las siguientes suposiciones:

- Considerar el total de los centros que imparten una o varias de las siguientes enseñanzas en régimen de concierto educativo: EI2, EP, ESO – incluyendo PCPI –, BACH, FPGM o FPGS.
- Excluir del total de centros anteriores aquellos que imparten alguno de los estudios siguientes: EI1, EREG, EREGM, EREGS, EREEU, EE o EA<sup>76</sup>.

La razón de excluir estos centros es para, como hemos indicado anteriormente, considerar las cifras de Gasto ofrecidas por la EFGEP únicamente para las enseñanzas que la *“Estadística del Gasto Público en Educación”* toma en cuenta. Se consideran los centros que imparten algunas de las etapas o niveles bajo el régimen de concierto y, a la vez, presentan algún nivel no concertado, lo que supone una limitación que

---

<sup>76</sup> EI1: Educación Infantil de primer ciclo; EREG: Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Elemental; EREGM: Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Medio; EREGS: Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Superior; EREEU: Enseñanzas de Régimen Especial Equivalente a Universitario; EE: Enseñanza Especial; EA: Educación de Adultos.

hemos de asumir ya que, si prescindieramos de alguno de estos centros, los tamaños de las muestras considerados por CCAA serían poco significativos<sup>77</sup>.

- El mayor centro de coste para los centros concertados se sitúa en la cifra de “*Gastos corrientes de personal*” presentándose una diferencia significativa en ella según se considere la EI2/EP o la Enseñanza Secundaria.
- El exceso del “*Gasto corriente de personal*” sobre los gastos correspondientes al profesorado – y que obedecen a otros gastos de personal no docente – los repartiremos proporcionalmente al número de alumnos que cada etapa presenta.
- Los conceptos de “*Gasto corriente en bienes y servicios*” y de “*Amortización*” serán igualmente distribuidos de forma proporcional al alumnado que cursa cada etapa en el centro.

Con las premisas señaladas, obtendremos el CAC para las enseñanzas de Educación Infantil/Primaria (EI2/EP) y para la Enseñanza Secundaria, extrayendo los datos necesarios de la EFGEP y prorrateando según el número de alumnos totales matriculados en cada una de ellas<sup>78</sup>.

Debemos señalar que el CAC que calculamos recoge todos los costes que se producen en los centros concertados, esto es, recoge las actividades propias de las enseñanzas de Régimen General concertadas y, para algún centro, el de niveles impartidos que no gozan de concierto. Igualmente, incluye algunos costes debidos a otro personal que no son contemplados en el módulo económico de los conciertos, a los servicios complementarios o a las actividades extraescolares propias de la actividad del centro.

Detallamos en los Cuadros A5.6 y A5.7 del Anexo III el proceso de cálculo:

---

<sup>77</sup> Como punto de partida, queremos dejar reflejo del número de centros que tomaremos en nuestro estudio en el Cuadro A5.1 del Anexo III.

<sup>78</sup> En los Cuadros A5.2, A5.3, A5.4 y A5.5 del Anexo III incluimos el detalle de los datos relativos a número de alumnos, unidades y centros que ofrece la EFGEP 2009/10 y que empleamos para el cálculo del CAC.

<b>CUADRO 5.2: COSTE MEDIO POR ALUMNO QUE PRESENTAN LOS CENTROS CONCERTADOS PARA LA EI2/EP Y LA ED. SECUNDARIA EN ESPAÑA EFGEP 2009/10</b>		
	<b>CAC EI2/EP (€/al)</b>	<b>CAC SECUNDARIA (€/al)</b>
<b>Andalucía</b>	2.594,94	3.186,82
<b>Aragón</b>	2.981,43	3.627,25
<b>Asturias</b>	2.986,43	3.563,93
<b>Baleares</b>	3.175,79	3.750,85
<b>Canarias</b>	3.058,49	3.595,03
<b>Cantabria</b>	3.084,59	3.924,98
<b>Castilla y León</b>	2.944,50	3.709,43
<b>Castilla-La Mancha</b>	3.003,25	3.420,28
<b>Cataluña</b>	4.359,88	4.955,18
<b>Comunitat Valenciana</b>	3.327,41	4.172,42
<b>Extremadura</b>	2.501,50	2.995,81
<b>Galicia</b>	3.021,29	3.673,38
<b>Madrid</b>	3.163,57	3.905,08
<b>Murcia</b>	2.670,81	3.520,53
<b>Navarra</b>	3.933,77	4.742,18
<b>País Vasco</b>	4.723,89	5.844,11
<b>Rioja, La</b>	2.892,88	3.696,45
<b>España</b>	3.201, 53	3.899, 04

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Estadísticas de Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2009/10" del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Para todas las CCAA el CAC en Educación Secundaria es superior al de la Educación Infantil/Primaria en un 21,79%. País Vasco y Cataluña sobrepasan ampliamente en ambas etapas la media para el resto de España. Navarra, se sitúa en tercera posición.

## 5.2.2. Coste de la enseñanza concertada cubierto por el Gasto Público y comparación con la enseñanza pública

Queremos en este apartado comparar las cifras de CAC obtenidas para la Enseñanza Infantil/Primaria y para la Enseñanza Secundaria con el valor medio por alumno que las AAEE dedican a la enseñanza concertada.

Emplearemos para la comparación los valores que ofrece el estudio de Burgos (2013) y que denomina “*Gasto Público Medio por Alumno Concertado*” (p. 18) – y que, siguiendo la referencia, denominaremos (GPMAC) – para cada uno de esos niveles. El resultado de esta comparación indicará la parte del CAC que es financiado por las AAPP y la parte que han de asumir los propios centros concertados.

Recogemos en el siguiente cuadro las cifras globales de esta diferencia<sup>79</sup>.

<b>CUADRO 5.3: PORCENTAJE DEL CAC QUE NO CUBREN LAS AAPP COMPARACIÓN DEL CAC CON EL GPMAC. EFGEP 2009/10</b>				
	<b>CAC (€/al)</b>	<b>GPMAC (€/al)</b>	<b>DIFERENCIA (€/al)</b>	<b>% DE COSTE QUE NO CUBREN LAS AAPP</b>
<b>EI2/EP (España)</b>	3.201,44	2.500,13 <sup>80</sup>	701,30	20,66%
<b>E. Secundaria (España)</b>	3.899,04	3.264,86 <sup>81</sup>	634,18	15,83%

Fuente: Elaboración propia a partir de la “*Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10*” del Instituto Nacional de Estadística y Burgos (2013).

Esta circunstancia origina que los centros concertados, para su supervivencia, deban buscar otras fuentes de financiación con las que cubrir ese desfase.

Igualmente, podemos obtener el valor de ahorro en costes que la enseñanza concertada supone respecto a la enseñanza pública comparando el CAC con el “*Gasto Público Medio por Alumno Público*” (Burgos, 2013, p. 30) – y que denominaremos

<sup>79</sup> Para el detalle de su cálculo ver Cuadros A5.8 y A5.9 del Anexo III.

<sup>80</sup> Burgos (2013, p. 37).

<sup>81</sup> Burgos (2014, p. 39).

ahora (GPMAP) –<sup>82</sup>. Presentamos los datos globales en el siguiente cuadro y lo detallamos en el Anexo III – Cuadros A5.11 y A5.12 –.

<b>CUADRO 5.4: PORCENTAJE DE AHORRO DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA RESPECTO A LA ENSEÑANZA PÚBLICA. COMPARACIÓN DEL CAC CON EL GPMAP. EFGEP 2009/10</b>				
	<b>CAC (€/al)</b>	<b>GPMAP (€/al)</b>	<b>DIFERENCIA (€/al)</b>	<b>AHORRO E. CONCERTADA RESPECTO A E. PÚBLICA</b>
<b>EI2/EP (España)</b>	3.201,44	4.618,52 <sup>83</sup>	1.417,09	29,15%
<b>E. Secundaria (España)</b>	3.899,04	6.917,01 <sup>84</sup>	3.017,96	42,56%
Fuente: Elaboración propia a partir de la “Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada.2009/10” del Instituto Nacional de Estadística y Burgos (2013).				

Observamos las diferencias, en términos de coste medio por alumno, que suponen ambas enseñanzas<sup>85</sup>.

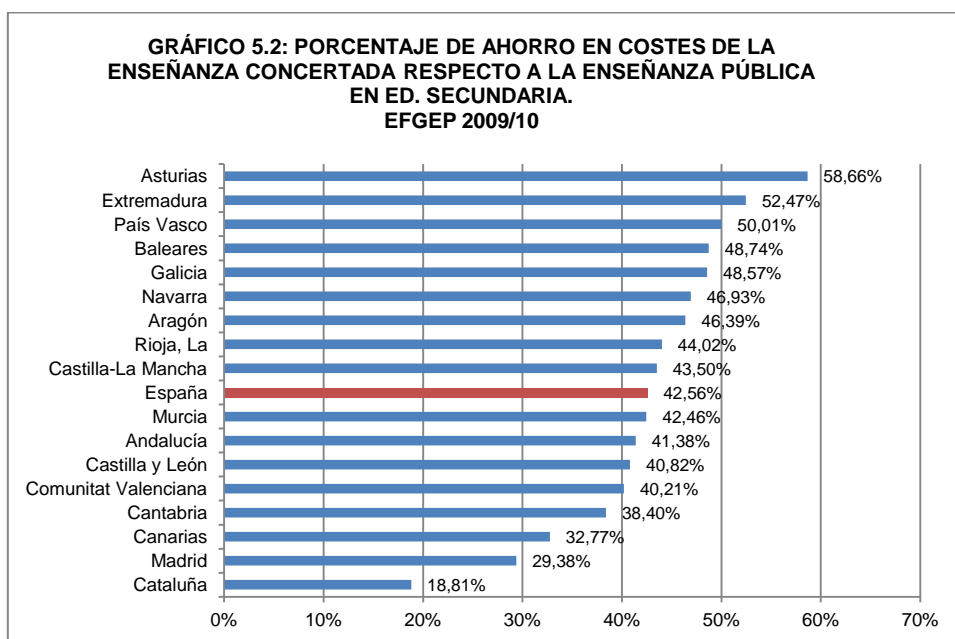
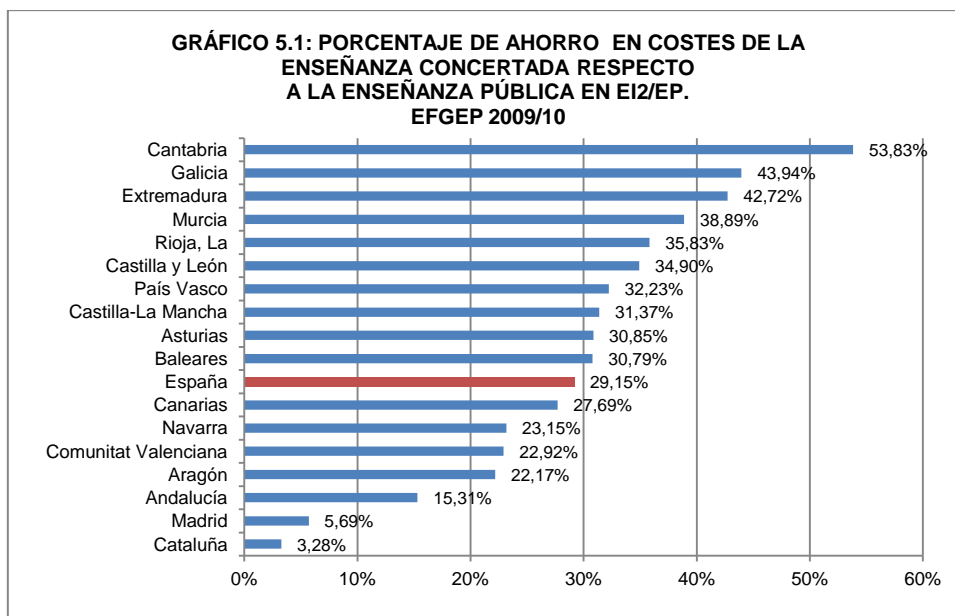
Gráficamente podemos ver – por CCAA y niveles – el detalle de este ahorro en coste por alumno que presenta la enseñanza concertada respecto a la pública:

<sup>82</sup> Ver Cuadro A5.10 del Anexo III.

<sup>83</sup> Burgos (2013, p. 31).

<sup>84</sup> Burgos (2013, p. 31).

<sup>85</sup> Para calcular el GPMAP, el estudio de Burgos (2013) no incluye algunos costes específicos tales como los de servicios complementarios o actividades extraescolares debido a que la “Estadística de Gasto Público en Educación” los contabiliza aparte de las actividades de enseñanza. No obstante, hemos querido llegar a unas cifras de comparación lo más homogéneas posibles y que sean representativas del total de costes a los que se enfrentan los centros, sean estos concertados o públicos.



Son muy significativas las diferencias que se presentan en todas las CCAA y, particularmente, se observa cómo la Educación Secundaria presenta mayores ahorros que la Educación Infantil/Primaria. Destaca el que sean Madrid y Cataluña las que presentan en ambos casos los menores valores.

### 5.3. Coste del personal docente en la enseñanza concertada en España.

Nuestro propósito, en este apartado, es analizar los importes que se dedican en la enseñanza concertada, por CCAA, para cubrir los costes correspondientes a la actividad del profesorado. Estos costes los especificaremos mediante el indicador “*Coste anual por profesor*”. En ambos casos tomaremos los datos de la EFGEP teniendo en consideración las siguientes condiciones:

- Partiremos de los centros presentados para obtener el CAC – ver Cuadro A5.1 del Anexo III – pero esta vez sólo considerando los centros que imparten<sup>86</sup> Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria (ESO) – incluyendo en estos los que ofrecen Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) –.
- Para obtener el coste del profesorado, tendremos en cuenta los siguientes conceptos:
  - o Gasto de concierto: sueldos y salarios y seguridad social.
  - o Gasto de personal no sufragado por el concierto y que financian los centros. Incluyen:
    - Complementos no incluidos en concierto
    - Otros salarios mantenidos del personal docente asumidos directamente por el centro.
  - o Costes estimados de personal que no tienen remuneración oficial.
  - o La EFGEP emplea el epígrafe “*Coste total profesorado*” para incluir los importes de sueldos y salarios dependientes de las AAPP y otros importes complementarios cubiertos por los centros concertados – incluyendo la Seguridad Social de los trabajadores –.

Intentaremos encontrar algunas razones que justifiquen las diferencias de coste anual por profesor que, de forma tan dispar, presentan los centros concertados en cada una de las CCAA tanto para la Educación Primaria como para la ESO. Para ello vamos a analizar si pueden considerarse variables explicativas el salario bruto medio existente en cada CCAA (INE, 2012a) y su densidad de población (INE, 2010) a través

---

<sup>86</sup> Así nos centramos en las dos etapas que, tradicionalmente, presentan mayor número de conciertos educativos en España.



de la regresión lineal que presentan individualmente respecto al coste anual del profesorado en ambas etapas.

Presentemos los valores de las variables con las que trabajar:

<b>CUADRO 5.5: COSTE ANUAL POR PROFESOR EN ED. PRIMARIA Y ESO, SALARIO MEDIO Y DENSIDAD DE POBLACIÓN. EFGEP 2009/10</b>				
	<b>COSTE ANUAL POR PROFESOR EP (€)</b>	<b>COSTE ANUAL POR PROFESOR ESO (€)</b>	<b>SALARIO MEDIO</b>	<b>DENSIDAD POBLACIÓN (Hab/km<sup>2</sup>)</b>
<b>Andalucía</b>	32.611,82	28.076,68	20.913,38	93,64
<b>Aragón</b>	30.326,01	25.442,74	22.316,69	27,81
<b>Asturias</b>	30.782,52	25.271,33	22.241,39	101,87
<b>Baleares</b>	33.753,37	28.709,19	21.613,60	214,93
<b>Canarias</b>	36.953,84	31.484,05	19.315,56	278,77
<b>Cantabria</b>	30.677,44	26.837,11	21.156,79	109,4
<b>Castilla y León</b>	30.947,20	26.141,41	20.960,87	27,14
<b>Castilla-La Mancha</b>	32.893,79	25.969,20	20.363,01	25,71
<b>Cataluña</b>	38.502,77	36.444,57	24.449,19	229,48
<b>C. Valenciana</b>	36.040,78	30.861,08	20.707,24	216,28
<b>Extremadura</b>	29.897,22	26.181,64	19.480,55	26,37
<b>Galicia</b>	29.790,68	25.900,38	20.241,99	94,14
<b>Madrid</b>	32.715,04	28.862,60	25.988,95	781,25
<b>Murcia</b>	32.836,13	32.376,93	20.863,37	126,06
<b>Navarra</b>	36.286,88	33.538,18	23.824,88	59,71
<b>País Vasco</b>	39.978,50	33.102,81	26.593,70	298,14
<b>Rioja, La</b>	30.429,59	27.317,84	21.035,86	62,93
<b>Ceuta</b>	44.730,76	36.274,34	25.791,37	4.153,56
<b>Melilla</b>	43.927,56	49.397,62	25.791,37	5.466,14
<b>España</b>	34.425,36	30.431,04	22.790,20	92,930

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10", Salario Medio y Densidad de población del INE.

Consideramos en primer lugar la regresión:

$$\text{Coste anual del profesorado} = f(\text{Salario bruto anual})$$

Y planteemos como Hipótesis nula el que son variables independientes, es decir, que la regresión presenta un valor del coeficiente de correlación igual a cero.

Para la Educación Primaria, los resultados – recogidos detalladamente en los Cuadros A5.13, A5.14 y A5.15 del Anexo III – muestran que el 43,1% de la variación del coste anual del profesorado en cada CCAA es explicada por el salario bruto medio que existe en ella ( $R^2$  corregido = 0,431<sup>87</sup>). Al contrastar el estadístico F se rechaza la hipótesis nula por lo que concluimos que ambas variables están relacionadas, aunque al contrastar el estadístico t, la constante de la recta de regresión no resulta significativa aunque sí lo es el término que recoge su pendiente. Para la ESO – recogidos los resultados en los Cuadros A5.19, A5.20 y A5.21 del Anexo III – los contrastes con los estadísticos F y t muestran que no hay relación entre ambas variables.

En segundo lugar, estimaremos la regresión:

$$\text{Coste anual del profesorado} = f(\text{densidad de población})$$

Vemos que, para la Educación Primaria – tal como se muestra en los Cuadros A5.16, A5.17 y A5.18 del Anexo III – el 56,3% de la variación del coste anual del profesorado en cada CCAA es explicada por la densidad de población que existe en ellas ( $R^2$  corregido = 0,563) y tanto al contrastar el estadístico F como el estadístico t son rechazadas la hipótesis nula por lo que se comprueba que ambas variables están relacionadas. Por otro lado, para la ESO, – recogidos los valores en los Cuadros A5.22, A5.23 y A5.24 del Anexo III – el 63,7% de la variación del coste anual del profesorado en cada CCAA es explicada por la densidad de población que existe en ellas ( $R^2$  corregido = 0,637) y al contrastar los estadísticos F y t son, de la misma forma, rechazadas las hipótesis nulas correspondientes.

Podemos concluir, por tanto, que el coste anual del profesorado en la enseñanza concertada en cada CCAA es explicada significativamente por la variable densidad de población en un 56,3% para la Educación Primaria y en un 63,7% para la ESO.

---

<sup>87</sup> Recogemos aquí el valor de  $R^2$  corregido y no el de  $R^2$  al no ser muchos los datos considerados – si fueran una muestra amplia, esos valores serían muy similares –.

#### 5.4. Análisis del resultado de explotación de los centros concertados

Vamos a proceder al análisis de los datos que sobre los resultados económicos nos aporta la EFGEF para el período 2009/10. Para ello continuaremos considerando la misma base de datos que ya ha sido empleada anteriormente pero conscientes de que al considerar esos valores siguen presentándose algunas dificultades prácticas:

- Recoge los valores de ingresos de cada uno de los colegios concertados de forma global para todo el centro, es decir, sin individualizar estas cifras según sean imputables a una u otra etapa educativa.
- Al obtener el GPMAP recordábamos que la *“Estadística del Gasto Público en Educación”* presenta los datos por CCAA y desglosados conjuntamente para la Educación Infantil/Primaria primero y, posteriormente, para la Educación Secundaria. Esta circunstancia hacía que al obtener el valor de CAC para estas dos etapas, considerásemos únicamente los centros que impartían EI2 y EP, por un lado, y ESO, PCPI, BACH, FPGM y FPGS, por otro.
- Las cifras de ingresos corrientes recogen globalmente varios conceptos: las cuotas cobradas a los alumnos y sus familias, los ingresos por concierto educativo, las transferencias corrientes y otros ingresos obtenidos como contraprestación al resto de servicios ofertados.

Dentro de los ingresos procedentes de los alumnos y sus familias se encuentran las cuotas por actividad docente de enseñanza reglada (que incluyen, además de las cuotas por clases lectivas, las donaciones, los pagos por horas complementarias y por venta de material escolar, entre otros), las cuotas por actividades extraescolares, por actividades complementarias, por los servicios complementarios (transporte, comedor, residencia y otros) y las cuotas por otros servicios prestados por el centro (guardería antes o después del horario escolar, atención médica, servicio psicopedagógico, servicio a alumnos con comida propia,...).

Los ingresos por subvenciones o transferencias corrientes se refieren a las cantidades transferidas al centro anualmente – independientemente de que hayan sido o no cobradas – destinadas a financiar el funcionamiento de los centros. Su procedencia puede ser pública (de la Administración Central, Autonómica, Local o de otros organismos públicos) o privada (de particulares y empresas, de instituciones sin fines de lucro o del extranjero)<sup>88</sup>.

- Finalmente, bajo el epígrafe de ingresos varios se recogen todos aquellos no considerados anteriormente debido a servicios y actividades no educativas (bar, cine,...) desarrolladas en el centro, las gestionadas por las AMPAS, las concesiones de servicios de cafetería o transporte,...

Si obtenemos el porcentaje que cada uno de estos conceptos representa en el total de los ingresos corrientes de los centros concertados, llegamos a unos valores globales para toda España<sup>89</sup> donde podemos observar que, como media, son los ingresos procedentes del concierto educativo los que presentan el porcentaje más significativo del total (el 77,34%).

<b>CUADRO 5.6: INGRESOS TOTALES DE LOS CENTROS CONCERTADOS CONSIDERADOS EN NUESTRO ESTUDIO EFGEP 2009/10</b>					
	<b>Total ingresos corrientes (€)</b>	<b>Total ingresos por cuotas (%)</b>	<b>Total ingresos por concierto (%)</b>	<b>Ingresos totales por transferenc. corrientes (%)</b>	<b>Otros ingresos (%)</b>
<b>España</b>	277.415.008	16,67%	77,34%	5,88%	0,75%

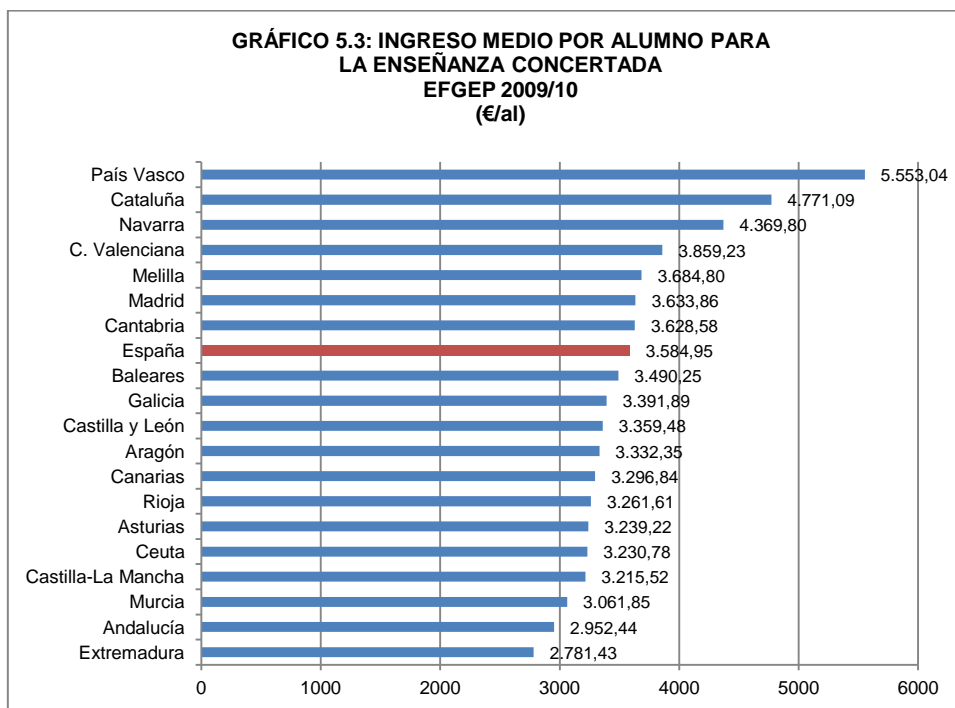
Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

Estimemos, partiendo de estos valores, el ingreso medio por alumno concertado (IAC) conjunto para la Educación Infantil/Primaria y para la Educación

<sup>88</sup> Estos ingresos pueden ser clasificados, atendiendo a si son ingresos por conciertos educativos (subvenciones a la explotación procedentes de la Administración Central, Autonómica o Local) o si corresponden a otros ingresos por otras transferencias (subvenciones o donaciones)

<sup>89</sup> Ver el detalle por CCAA en los Cuadros A5.25 y A5.26 del Anexo III.

Secundaria<sup>90</sup> – los datos numéricos para llegar a ellos los presentamos en el Cuadro A5.27 del Anexo III –.



Una vez más vemos las grandes diferencias que se producen entre CCAA. Con valores superiores a la media española se encuentran País Vasco, Cataluña, Navarra, la Comunidad Valenciana, Melilla, Madrid y Cantabria.

Estas cifras necesitan ser comparadas con las cifras de CAC calculadas anteriormente para así obtener el valor del beneficio medio por alumno concertado (BAC). Al no disponer de un valor individualizado del ingreso medio por alumno concertado (IAC) para las etapas de EI2/EP y Educación Secundaria, vamos a desagregarlo previamente – prorrateando por el número de alumnos matriculado en ellas<sup>91</sup> –.

<sup>90</sup> Ya hemos señalado previamente que ha de ser una cifra global al no disponerse en la EFGE de valores de ingresos específicos para estas etapas

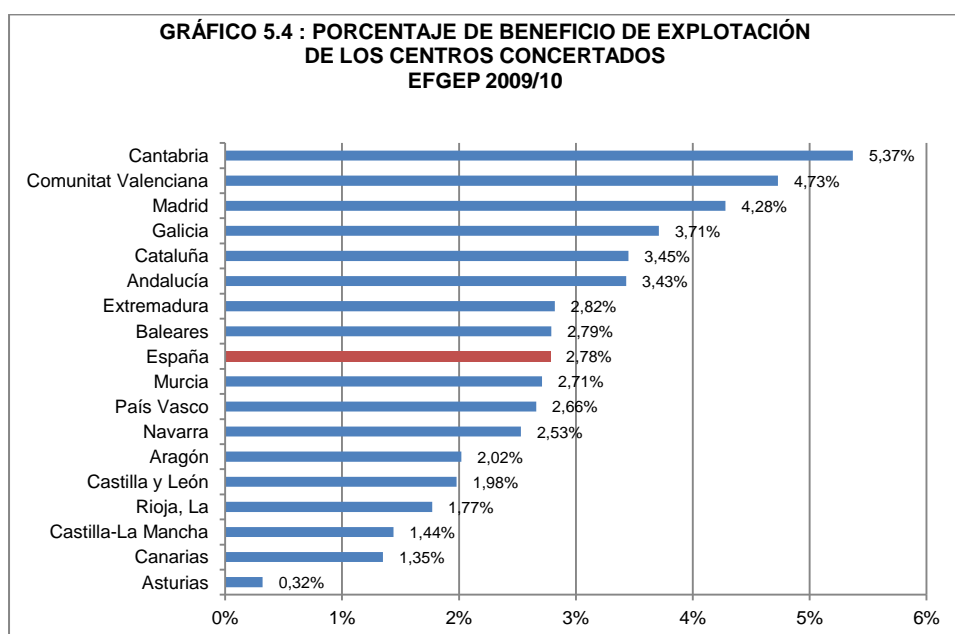
<sup>91</sup> En el Cuadro A5.28 del Anexo III presentamos su detalle por CCAA. Los importes presentados de IAC para España en los Cuadros de este Anexo A5.27 (3.584,95 €/al) y A5.28 (3.599,91 €/al) no coinciden porque en el primer caso están considerados los importes correspondientes a Ceuta y Melilla, no así en el segundo caso. Presentamos así estos datos para poder comparar con las cifras de coste de CMAC, obtenido excluyendo a Ceuta y Melilla.

**CUADRO 5.7: COMPARACIÓN ENTRE EL IAC Y EL CMAC.  
PORCENTAJE DE BENEFICIO EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA  
EFGEP 2009/10**

	<b>CAC EI2/EP (€/al)</b>	<b>CAC SECUND. (€/al)</b>	<b>CMAC GLOBAL (€/al)</b>	<b>IAC (€/al)</b>	<b>BENEFICIO EXPLOT. %</b>
<b>España</b>	3.201,44	3.899,04	3.497,94	3.599,91	2,78%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

Y gráficamente, para cada CCAA, tendríamos:



Comprobamos cómo no todas las CCAA que presentaban ingresos medios por alumno superiores a la media española presentan un beneficio mayor a los que ofrece ahora la media. Son los casos de País Vasco y Navarra. Por otro lado vemos que la media del beneficio por alumno para España es del 2,78% lo que nos hace pensar – al ser un valor muy próximo a cero – que existirán centros que incurran en pérdidas de explotación. Este será el análisis que realizaremos en el próximo apartado.

#### 5.4.1. Centros concertados que presentan pérdidas de explotación

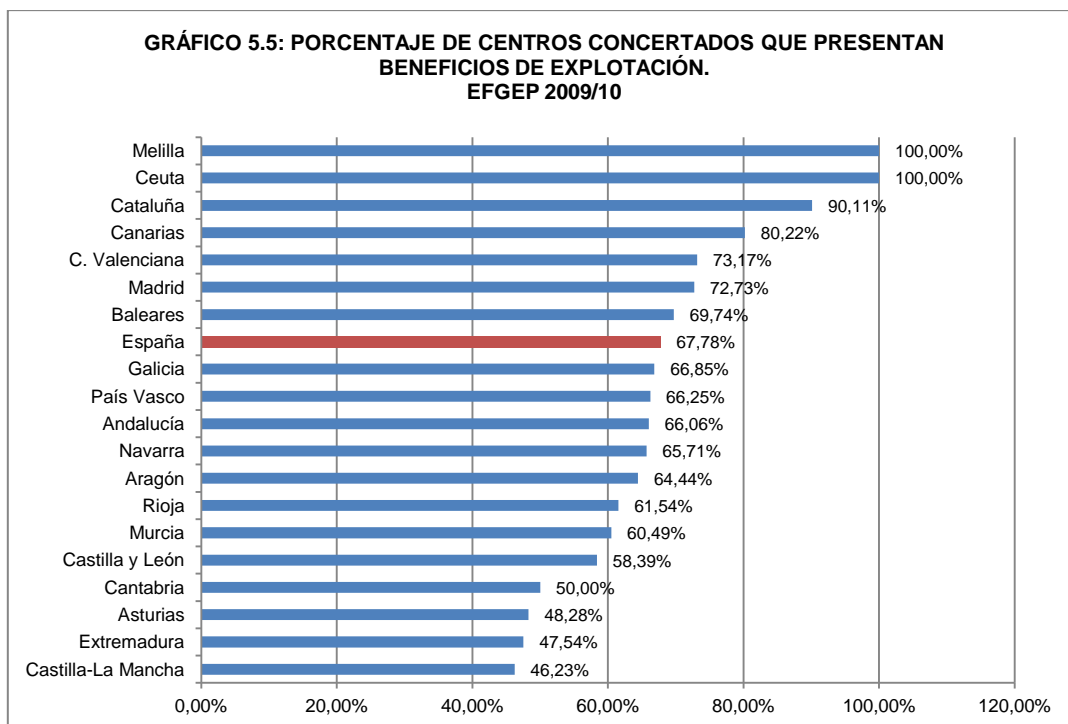
Si analizamos con detalle los datos de la EFGEP encontramos que existen centros que presentan un resultado de explotación negativo – ver Cuadro A5.29 del Anexo III –. Para detallar esta circunstancia, comenzaremos estableciendo el porcentaje de centros que, en términos globales en toda España, presentan beneficios de explotación, pérdidas de explotación o – como en muchos casos se muestra – beneficio de explotación nulo:

<b>CUADRO 5.8: PORCENTAJE DE CENTROS QUE PRESENTAN BENEFICIOS O PÉRDIDAS DE EXPLOTACIÓN EFGEP 2009/10</b>			
	<b>% Centros con beneficio explotación</b>	<b>% Centros con pérdidas explotación</b>	<b>% Centros con beneficio nulo</b>
<b>España</b>	67,78%	25,74%	6,48%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

Observamos un dato importante: a nivel de toda España el 25,74% de los centros concertados presentan pérdidas de explotación que, junto a los que ofrecen beneficio nulo – 6,48% – totalizan un 32,22% de centros que no obtienen beneficio.

Para analizar lo que sucede por CCAA – ver cuadro A4.30 en Anexo III –, observemos el siguiente gráfico que refleja la ordenación por porcentaje de centros que presentan beneficios de explotación:



Es destacable que en Cantabria, Asturias, Extremadura y Castilla-La Mancha la mitad o menos de los centros presenten beneficios.

Para tener otro elemento de comparación, calculemos el coste medio por alumno<sup>92</sup> en estos centros para observar cómo aquellos con pérdidas ofrecen un valor de coste medio por alumno superior a aquellos con beneficios.

**CUADRO 5.9: COSTE MEDIO POR ALUMNO OBTENIDO EN LOS CENTROS CONCERTADOS QUE OBTIENEN BENEFICIOS O PÉRDIDAS DE EXPLOTACIÓN EFGEP 2009/10**

	Coste medio por alumno en centros con B <sup>o</sup> (€/al)	Coste medio por alumno en centros con Pa <sup>a</sup> (€/al)	% Diferencia
<b>España</b>	3.444	3.546	2,60%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

<sup>92</sup> Este cálculo, recordamos, ha de ser obtenido teniendo en cuenta el total de alumnos matriculados sin desglosar si están escolarizados en EI2/EP o en Educación Secundaria al ofreceremos la EFGEP este detalle – ver Cuadro A5.31 y A5.32 en Anexo III –. Recogemos aquí los resultados globales.



#### 5.4.2. Déficit de concierto de los centros concertados

Considerar el beneficio que generan los centros concertados no puede realizarse sin contemplar la medida del déficit de concierto, esto es, la falta de cobertura de los ingresos por concierto sobre sus costes totales.

Tomaremos los datos de ingresos y costes corrientes que ofrece la EFGEP. Pero sobre los costes totales presentados en ella, hemos de hacer una corrección: eliminaremos los costes corrientes que corresponden a actividades o servicios prestados por los centros y que no son contemplados en el concierto – así se considerarán únicamente los relativos a enseñanzas regladas –.

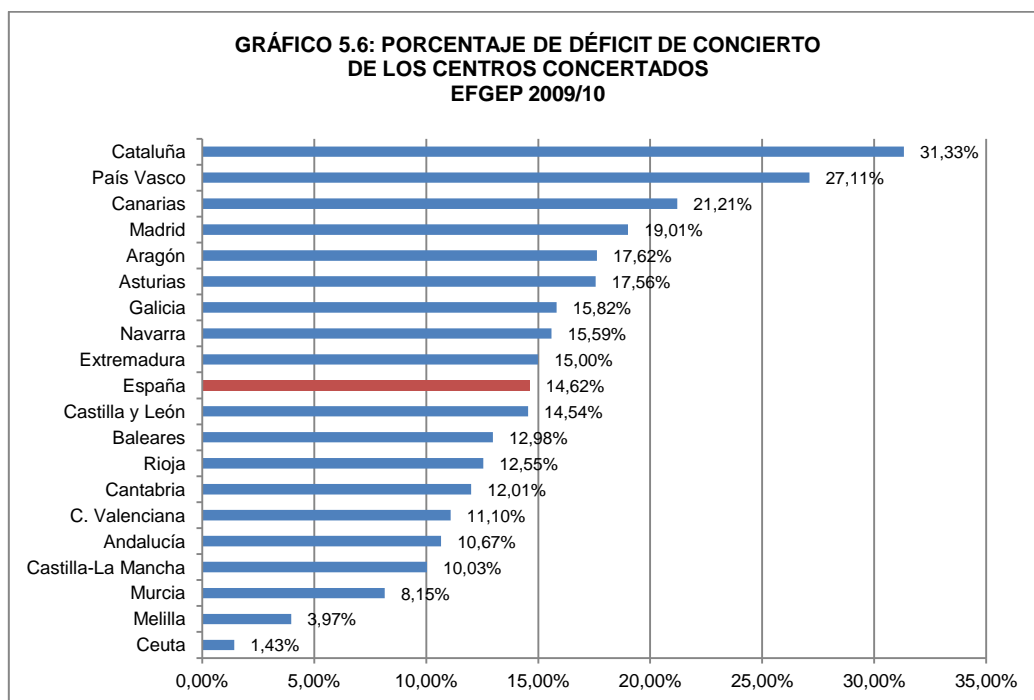
Esta corrección obedece a excluir los siguientes conceptos que marca la EFGEP – ver Cuadro A5.33 del Anexo III –:

- Gasto corriente de material reembolsado por los alumnos al centro. Descontamos este concepto por ser la contabilización de un gasto que es soportado por los alumnos.
- Gasto corriente relacionado con las actividades complementarias.
- Gasto corriente en transporte prestado por el propio centro.
- Gasto corriente en transporte contratado a otra empresa.
- Gasto corriente de comedor prestado por el propio centro.
- Gasto corriente de comedor contratado a otra empresa.
- Gasto corriente de residencia prestado por el propio centro.
- Gasto corriente de residencia contratado a otra empresa.
- Gasto corriente de otros servicios complementarios prestado por el propio centro.
- Gasto corriente de otros servicios complementarios contratado a otra empresa.
- Gasto corriente de otros servicios prestados por el centro (prestados por el propio centro).
- Gasto corriente de otros servicios prestados por el centro contratado a otra empresa.

Si representamos gráficamente los valores del déficit de concierto:<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Se ofrece el detalle de su cálculo en el Cuadro A5.34 del Anexo III.



Observamos cómo en la totalidad de CCAA existe déficit de concierto. La media para el total de todas ellas – presentada como España – se sitúa en 14,62%, mostrando la insuficiencia de los ingresos que los centros concertados perciben por parte de las AAPP como subvención. Esto origina que, para su funcionamiento, deban generar recursos adicionales a los del concierto. Destaca el que Cataluña, País Vasco y Canarias presenten un déficit de concierto superior al 20%.

## **5.5. Análisis de las economías de escala en la enseñanza concertada.**

### **5.5.1. Las economías de escala en educación.**

La optimización de los recursos y la búsqueda de la eficiencia económica se convierten en aspectos indispensables dentro del ámbito económico actual y, en este contexto, la generación de economías de escala son un factor decisivo que se caracteriza por la reducción de costes por unidad según se incrementa la producción (Mankiw, 1998). Existen precedentes, en el ámbito educativo, del estudio de las economías de escala pero, en términos generales, este tema no ha sido tratado en profundidad en este campo (Leithwood y Jantzi, 2009).

Hay numerosos factores que han de ser considerados al hablar de economías de escala pero ha sido el número de alumnos matriculados uno de los más estudiados. No obstante, muchos autores coinciden que este criterio no debe analizarse de manera aislada porque existen aspectos de la organización de la escuela que pueden influir decisivamente en ellos y porque sobre el número de alumnos matriculados no existe acuerdo sobre cuál es la cifra adecuada que permita aumentar los beneficios.

Faber (1966) presentó que, para darse una situación de ganancias, los distritos educativos en que se dividían las zonas educativas debían tener matriculados al menos 20.000 estudiantes.

Butler y Monk (1985), por otro lado, llevaron a cabo uno de los primeros análisis de las economías de escala y la eficiencia de las escuelas públicas en el Estado de Nueva York, distinguiendo entre distritos pequeños (menos de 2.500 estudiantes) y grandes (más de 2.500) mostrando que aquellas se presentaban si el número de alumnos aumentaba. Sin embargo, esto sólo ocurría en los distritos pequeños, y dentro de ellos, en las escuelas más pequeñas.

Turner y Thrasher (1970), en un estudio que incluyó a centros de hasta 3.000 estudiantes, comprobaron que el coste por alumno era mínimo después de alcanzar los 1.000 estudiantes matriculados. Sobre estos datos, Fox (1981) descubrió que el tamaño ideal de una escuela debía estar entre 1.000 y 2.000 estudiantes debido al hecho de que las escuelas con menos de 1.000 estudiantes tenían un coste medio por alumno superior.

Sin embargo, Monk (1987) en su investigación llegó a la conclusión de que después de alcanzar los 400 alumnos, los centros no obtenían beneficios de las economías de escala. En este sentido, Andrews, Duncombe y Yinger (2002) observaron que las economías de escala se lograban en los distritos que tenían entre 2.000 y 4.000 estudiantes, pero nunca con más de 6.000 alumnos.

Desde otro punto de vista, Tholkes y Sederberg (1990) revisaron los estudios relacionados con las economías de escala y las escuelas rurales desde diferentes puntos de vista y Hickey (1969) presentó la unión de varios centros como la mejor manera de conseguir una administración más eficiente. Rosenfeld (1977), en este sentido, concluyó que en las escuelas donde se integran varios niveles disminuían los costes administrativos.

Morris (1964) trató de explicar lo que podría ser el mejor tamaño de las escuelas. Su hipótesis era que las grandes escuelas ofrecen programas educativos más amplios, que, según él, podrían estar detrás de una reducción de costes por alumno pero obtuvo que en los centros con menos de 500 estudiantes se presentaba el mayor coste unitario y éste era mínimo cuando se alcanzaban los 1.000 alumnos.

Bowles y Bosworth (2002), después de analizar 17 escuelas en el distrito de Wyoming, concluían que un aumento del 10% en el tamaño de la escuela conducía a una disminución del 2% del coste total.

Otro aspecto que puede influir en las economías de escala es la organización de la escuela, así Lubienski (2001) mostró que los centros más pequeños presentaban algunos inconvenientes en materia de innovación en relación con los más grandes. Después de una revisión de las prácticas en estas escuelas llegó a la conclusión de que las escuelas de gran tamaño son innovadoras en cuanto a los aspectos organizativos se refiere. El mismo Lubienski (2005) sugirió que las escuelas privadas destinaron parte de sus recursos en estrategias propias de marketing, en lugar de redirigirlos a los estudiantes o a los profesores, presionadas por la competencia existente en el sector.

Otro aspecto que pudiera afectar a las economías de escala está relacionado con el tamaño de las instalaciones de los centros. McGuffey y Brown (1978) analizaron la relación entre el tamaño de la escuela y el coste de uso de sus instalaciones y encontraron que las escuelas grandes hacen mejor uso de sus espacios e incurrir en costes operativos más bajos que las escuelas de menor tamaño.

Otro aspecto analizado es la influencia en el rendimiento académico de los estudiantes según sea el tamaño de los centros. Ramírez (1992) revisó la literatura disponible y encontró que las diferencias entre los resultados académicos alcanzados por los estudiantes en las escuelas pequeñas y las grandes no fueron significativas.

Greenwald, Hedges y Laine (1996), en cambio, después de revisar 60 estudios, concluyeron que el rendimiento académico de los estudiantes se relaciona inversamente con el tamaño del centro, es decir, los resultados académicos fueron mejores en las escuelas más pequeñas. El estudio realizado por Huang y Howley (1993) analizó el tamaño de la escuela en relación a otras variables que pudieran estar

implicadas – recursos, entorno escolar y formación académica – y determinaron, en el mismo sentido, que el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas pequeñas era peor que en las escuelas grandes.

Otras investigaciones han buscado relacionar el tamaño de las escuelas secundarias y el rendimiento académico de los estudiantes procedentes de familias con problemas económicos. Así, Ketchum y Slate (2012) encontraron – en el Estado de Texas – que estos estudiantes tenían mejores resultados en los centros más pequeños y concluyeron que su tamaño ideal estaría entre 600 y 900 estudiantes –.

Finalmente, Greeney y Slate (2012) analizaron la relación entre el tamaño de la escuela y otras variables involucradas – asistencia a clase, tasa de abandono y de finalización de los estudios – y concluyó que no había diferencias significativas entre el tamaño de la escuela, la asistencia a clase y la tasa de deserción escolar. Sin embargo, la tasa de finalización de los estudios era mayor si los estudiantes estaban matriculados en centros pequeños.

#### **5.5.2. Coste y beneficio medio por alumno según el número de alumnos matriculados en el centro.**

Establezcamos, a partir de los valores presentados por los centros concertados y teniendo en cuenta el número de alumnos matriculados en ellos, el coste unitario que nos permita analizar la presencia de economías de escala.

En primer lugar, recojamos los márgenes señalados por la EFGEP empleado para clasificar a los centros según el número de alumnos matriculados en ellos:

- Menos de 100 alumnos.
- Entre 101 y 500 alumnos.
- Entre 501 y 1.000 alumnos.
- Más de 1.000 alumnos.

Obtengamos el número de centros concertados que cada CCAA ofrece en cada uno de estos segmentos:

<b>CUADRO 5.10: NÚMERO DE CENTROS SEGÚN NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS. EFGEP 2009/10</b>				
	<b>Menos de 100 alumnos</b>	<b>Entre 101 y 500 alumnos</b>	<b>Entre 501 y 1000 alumnos</b>	<b>Más de 1000 alumnos</b>
<b>Andalucía</b>	20	226	143	46
<b>Aragón</b>	9	37	30	14
<b>Asturias</b>	2	35	14	7
<b>Baleares</b>	3	48	15	9
<b>Canarias</b>	4	40	28	19
<b>Cantabria</b>	8	22	10	4
<b>Castilla y León</b>	15	78	53	15
<b>Castilla-La Mancha</b>	5	66	29	6
<b>Cataluña</b>	7	221	156	60
<b>C. Valenciana</b>	10	157	80	40
<b>Extremadura</b>	8	27	19	7
<b>Galicia</b>	18	103	43	14
<b>Madrid</b>	18	127	125	71
<b>Murcia</b>	3	38	23	17
<b>Navarra</b>	5	14	10	6
<b>País Vasco</b>	21	40	10	9
<b>Rioja, La</b>	2	13	9	2
<b>Ceuta</b>	0	2	4	0
<b>Melilla</b>	0	0	2	0
<b>Total centros</b>	158	1.294	803	346
Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.				

Analizaremos el coste medio por alumno que se presenta, por CCAA, en cada uno de los tramos señalados. Presentamos los valores totales en el siguiente cuadro. El detalle de cómo llegamos a él, y las cifras que lo permiten, se ofrece en los Cuadros A5.35 y A5.36 del Anexo III.

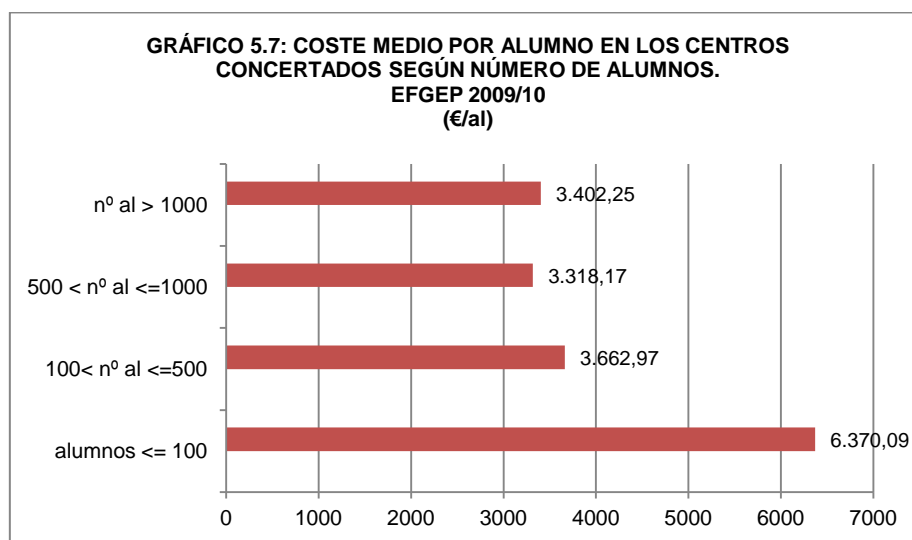
<b>CUADRO 5.11: COSTE MEDIO POR ALUMNO EN LOS CENTROS CONCERTADOS SEGÚN NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS. EFGEP 2009/10 (€/al)</b>				
	<b>Menos de 100 alumnos</b>	<b>Entre 101 y 500 alumnos</b>	<b>Entre 501 y 1000 alumnos</b>	<b>Más de 1000 alumnos</b>
<b>Andalucía</b>	5.792,52	2.763,76	2.817,64	2.946,72
<b>Aragón</b>	6.308,08	3.461,41	3.068,84	3.295,91
<b>Asturias</b>	6.483,38	3.629,05	2.787,15	3.238,93
<b>Baleares</b>	4.277,49	3.520,41	3.070,15	3.521,98
<b>Canarias</b>	2.951,67	3.155,68	3.227,48	3.319,79
<b>Cantabria</b>	9.146,16	3.835,78	3.238,29	2.815,70
<b>Castilla y León</b>	6.358,89	3.530,32	3.193,51	3.062,88
<b>Castilla-La Mancha</b>	7.127,55	3.511,83	2.943,78	2.754,83
<b>Cataluña</b>	5.669,02	4.482,00	4.624,23	4.693,90
<b>C. Valenciana</b>	6.901,86	3.914,23	3.624,67	3.474,76
<b>Extremadura</b>	7.079,28	2.583,14	2.714,41	2.602,05
<b>Galicia</b>	5.453,12	3.429,96	2.940,49	3.409,56
<b>Madrid</b>	6.902,57	3.590,26	3.521,93	3.356,90
<b>Murcia</b>	4.883,86	3.325,48	2.908,53	2.826,43
<b>Navarra</b>	13.472,65	4.322,38	3.873,02	4.255,01
<b>País Vasco</b>	6.377,77	5.803,75	4.897,38	5.268,61
<b>Rioja, La</b>	3.105,71	3.376,95	3.193,89	2.994,30
<b>Ceuta</b>	-	3.697,04	2.882,10	-
<b>Melilla</b>	-	-	3.517,79	-
<b>España</b>	6.370,09	3.662,97	3.318,17	3.402,25

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

Observamos que las economías de escala tienen en algunas CCAA una clara presencia. Se observa esta circunstancia en Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja. En el resto, en cambio, el coste unitario medio en los centros entre 501 y 1.000 alumnos es menor que el que se ofrece en los que tienen más de 1.000 alumnos matriculados.

Es significativo que, a efectos de media nacional, se confirme que no existen economías de escala en esa franja señalada. También es reseñable que los centros de menos de 100 alumnos tengan un coste medio muy alto.

Presentamos gráficamente los valores obtenidos a nivel global para el total de los centros concertados en España:



Completemos el análisis de coste realizado con la consideración del beneficio medio por alumno que se genera en los centros concertados a través del siguiente cuadro – en el Cuadro A5.37 del Anexo III se ofrece el beneficio total que presentan –:



**CUADRO 5.12: BENEFICIO POR ALUMNO EN LOS CENTROS CONCERTADOS  
SEGÚN NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS.  
EFGEP 2009/10  
(€/al)**

	Menos de 100 alumnos	Entre 101 y 500 alumnos	Entre 501 y 1000 alumnos	Más de 1000 alumnos
<b>Andalucía</b>	-83,07	86,84	94,71	133,96
<b>Aragón</b>	327,51	188,11	58,92	-3,68
<b>Asturias</b>	-643,02	-21,27	10,48	55,35
<b>Baleares</b>	437,39	106,84	116,58	68,80
<b>Canarias</b>	187,58	113,26	119,87	-44,59
<b>Cantabria</b>	-373,36	199,54	256,05	127,18
<b>Castilla y León</b>	-4,29	7,21	110,97	53,94
<b>Castilla-La Mancha</b>	-647,23	44,30	47,78	68,73
<b>Cataluña</b>	171,49	150,67	156,64	186,10
<b>Comunitat Valenciana</b>	-368,41	130,42	154,20	269,57
<b>Extremadura</b>	358,26	19,23	158,46	-7,94
<b>Galicia</b>	-119,00	116,40	144,86	124,65
<b>Madrid</b>	377,94	60,09	174,99	172,52
<b>Murcia</b>	-33,93	59,98	15,34	142,16
<b>Navarra</b>	220,47	80,34	97,32	130,46
<b>País Vasco</b>	106,96	89,91	24,66	254,15
<b>Rioja, La</b>	-218,52	29,44	98,93	17,96
<b>Ceuta</b>	-	114,91	204,30	-
<b>Melilla</b>	-	-	167,01	-
<b>España</b>	-17,84	87,57	116,43	102,90

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

En términos globales, se confirma lo que se observaba en el análisis realizado anteriormente: obtienen mayor beneficio unitario los centros que se sitúan en el intervalo de alumnos matriculados (501, 1000). Pero descendiendo a cada CCAA se observa gran dispersión y variedad. El coste y el beneficio no van en la misma dirección en Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Valencia, Murcia, Navarra, País Vasco y La Rioja y tienen un beneficio por alumno superior para los centros de más de 1.000 alumnos. Por otro lado, la Comunidad Valenciana y Murcia, observamos, tienen menor coste medio y mayor beneficio que el resto.

## 5.6. Un análisis específico de eficiencia: la eficiencia energética de los centros

A la hora de analizar el grado de eficiencia de los centros educativos españoles, creemos que un aspecto novedoso que puede ser utilizado como indicador representativo es la mayor o menor implantación en ellos de medidas de ahorro energético.

Numerosos estudios demuestran la idoneidad de diversas medidas de eficiencia para reducir los costes energéticos en los edificios (Saidur, 2009; Dubois y Blomsterberg, 2011).

Williams, Atkinson, Garbesi, Page y Rubinstein (2012), revisan más de ochenta artículos sobre la disponibilidad de detectores de presencia en edificios no residenciales, mostrando cómo su implantación produce un ahorro muy significativo y señalando que disponer de apagado y encendido de luces mediante detectores de presencia en edificios de oficinas supone un ahorro del 38%, alcanzando un 49% para el caso de los edificios con fines educativos. Igualmente, Dubois y Blomsterberg (2011) muestran – también a través de una revisión de la literatura disponible – cómo se podría ahorrar aproximadamente la mitad de la energía utilizada en los edificios de oficinas mediante la adopción de medidas como el uso de lámparas de bajo consumo, la disponibilidad de detectores de presencia y con un buen sistema de aislamiento térmico en la construcción.

Para el caso de España, el informe elaborado por la Confederación de Consumidores y Usuarios (2010) bajo el Programa *“Intelligent Energy Europe”*, muestra los distintos ahorros que supone disponer de determinadas tecnologías en los inmuebles, poniendo de manifiesto cómo un correcto sistema de aislamiento térmico supone un ahorro del 50% de la energía total, así como el hecho de que la disponibilidad de termostatos permite un ahorro de energía del 10%. Por su parte, las bombillas de bajo consumo – con la misma intensidad de luz que una convencional – tienen aproximadamente un consumo cinco veces inferior a las bombillas comerciales<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Hoy en día se emplean bombillas con tecnología LED (Diodo Emisor de Luz), que presentan un mayor ahorro energético que las de bajo consumo citadas. Se caracterizan porque duran mayor tiempo y consumen mucho menos (se estima que tienen una duración aproximada de 70.000 horas, por lo que pueden llegar a durar hasta 50 años). Su precio es más elevado pero no contienen ningún elemento tóxico y alcanzan el 100% de su rendimiento desde el mismo momento en que son encendidas (las bombillas de bajo consumo han de ser recicladas con tratamiento de

Las razones por las que las organizaciones no aprovechan las posibilidades de ahorro energético pueden ser diversas, principalmente las barreras técnicas, la falta de información y las dificultades financieras para la adopción de este tipo de medidas (International Energy Agency, 2010). Junto a ello, la búsqueda de una mayor eficiencia energética por parte de las empresas ha sido relacionada con una mayor actitud innovadora (DeCannio, 1998; Koetse, de Groot y Nijkamp, 2008). Una de las barreras organizativas más frecuente está en la falta de percepción económica de los trabajadores en las empresas en las que se adoptan este tipo de medidas. La no obtención de un rédito directo – unido a los posibles cursos y jornadas de formación a los que se verían sometidos – podría motivar una ralentización en la adopción de las mismas (Koetse et al., 2008).

La falta de información por parte de la empresa sobre las posibles subvenciones existentes o de la normativa vigente en la materia es otra de las barreras – especialmente en las empresas de menor tamaño (Gillisen y Opschoor, 1995) – llegando a proponer algunos estudios la necesidad de fomentar políticas públicas que promuevan un mayor conocimiento de este tipo de medidas (Linares y Labandeira, 2009). Por otro lado, DeCanio (1994) estudia los posibles factores que impiden la adopción de soluciones de eficiencia energética en las empresas y destaca cómo la distinta escala de valores que tengan los miembros de la dirección tiende a influir en su implantación. A esto habría que añadir la influencia que sobre los equipos directivos tiene el que no existan incentivos para ello así como la falta de información sobre los ahorros que producen.

Gracias al proyecto de la revista *Magisterio*, financiado por la Fundación Endesa y denominado “*Observatorio del Centro Educativo Español 2011. Funcionamiento y Servicio*” (Magisterio, 2011) es posible conocer las medidas de eficiencia energética implantadas por los centros educativos españoles a partir de una muestra formada por 1.969 centros, de los cuales 1.159 son públicos (el 58,86%), 550 concertados (el 27,93%) y 260 privados (el 13,21%).

La información fue proporcionada por los directores de los centros mediante la cumplimentación de un cuestionario electrónico y se obtuvo información sobre distintos aspectos: características generales del centro (número de alumnos y profesores,

---

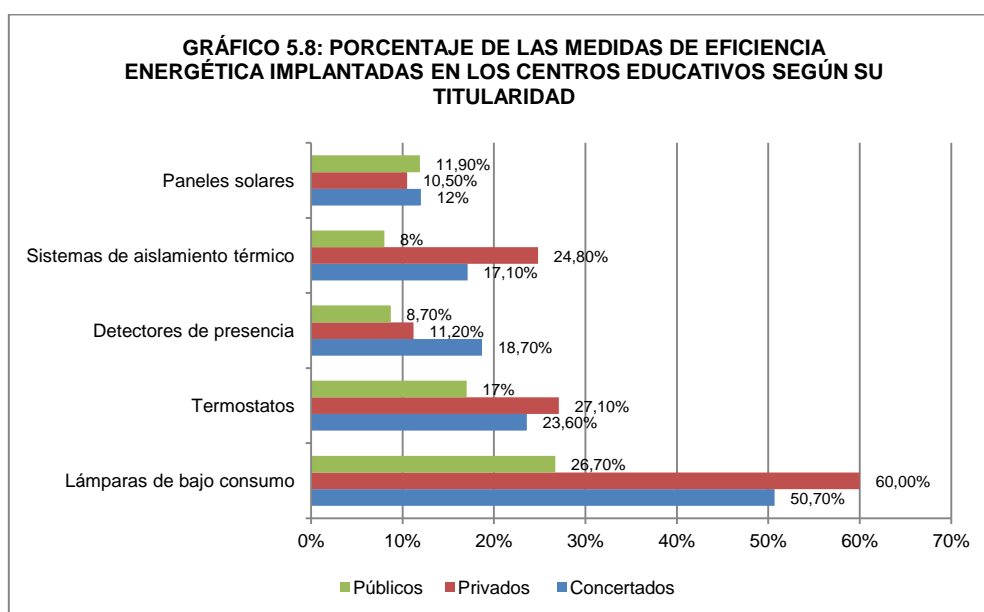
residuos peligrosos). Además, por su funcionamiento conllevan una reducción de emisión de calor muy elevada ya que transforman hasta el 98% de su energía en luz y sólo un 2% en calor.

niveles educativos, titularidad, propiedad,...), características de la edificación principal (tamaño y año de construcción, tiempo transcurrido desde la última reforma,...), medidas de eficiencia energética disponibles, medios de comunicación utilizados con los padres de los alumnos, tipos de servicios complementarios ofrecidos (transporte escolar, comedor, pensión, cursos de verano, personal en nómina según dedicación, externalización de determinados servicios,...).

En el punto que ahora nos ocupa – las medidas de eficiencia energética – ha sido posible disponer de información acerca de la existencia o no de los siguientes elementos:

- Lámparas de bajo consumo.
- Paneles solares.
- Termostatos.
- Detectores de presencia.
- Sistemas de aislamiento térmico.

Los valores globales para estas variables – según la titularidad de los centros – son los siguientes:



Vamos a analizar la independencia de estas variables de eficiencia respecto a la titularidad de los centros a través de la prueba Chi-cuadrado. Para ello contrastamos

la hipótesis nula (independencia) y comprobamos<sup>95</sup> que en todos los elementos de ahorro energético, salvo para los paneles solares, existe por parte de los centros públicos, una menor adopción de estas medidas estadísticamente significativa respecto a los concertados y privados.

La prueba de independencia Chi-cuadrado permite determinar si existe relación entre las variables consideradas pero no nos indica el porcentaje de influencia de una variable sobre la otra ni cuál es la variable que determina la influencia. Con los resultados obtenidos podemos observar cómo existen diferencias en la implantación de medidas de ahorro energético, según sea la titularidad del centro educativo.

## 5.7. Conclusiones

A modo de resumen – y una vez analizados los costes, el resultado de explotación y la existencia de economías de escala en los centros concertados – creemos importante señalar como conclusiones las siguientes:

### 1. Sobre el coste medio por alumno en la enseñanza concertada (CAC):

Para la Enseñanza Infantil (de segundo ciclo) y la Enseñanza Primaria la media es de 3.201,53 €/alumno pero este valor oscila desde los 2.501,50 €/alumno de Extremadura a los 4.723,89 €/alumno del País Vasco (una diferencia del 88,84%). En la Educación Secundaria la media es de 3.899,04 €/alumno con una variación entre los 2.995,81 €/alumno de Extremadura y los 5.844,11 €/alumno del País Vasco (95,08% de diferencia entre uno y otro).

Las cifras de la enseñanza concertada son inferiores al coste medio que presenta la enseñanza pública para todas las CCAA.

Para el conjunto de las AAPP, se produce un ahorro significativo al financiar en menor cuantía a la enseñanza concertada (como media para toda España, un 29,15% menor para la Enseñanza Infantil/Primaria y un 42,56% inferior para la Educación Secundaria). Las CCAA que presentan mayores diferencias son las

---

<sup>95</sup> El detalle de estos valores y de la prueba Chi-cuadrado se recogen en los Cuadros A6.38, 6.39, A6.40, A6.41 y A6.42 del Anexo III.

de Cantabria, Galicia y Extremadura para la primera y las de Asturias, Extremadura y País Vasco para la segunda.

2. Sobre el coste medio por profesor en la enseñanza concertada.

Al intentar analizar la influencia que sobre el coste del profesorado ejercen el salario bruto de cada CCAA y su densidad de población, obtenemos – a través de regresiones lineales – que los estadísticos F y t ofrecen valores que no nos permiten establecer su dependencia respecto al salario bruto pero sí respecto a la densidad de población.

Para la Educación Primaria, el 56,3% de la variación del coste anual del profesorado en cada CCAA es explicada por la densidad de población y, para la ESO en un porcentaje del 63,7%.

3. Respecto al beneficio de explotación de los centros concertados.

Las cifras de beneficio de los centros concertados son muy reducidas en términos generales motivando la existencia de un destacable déficit de concierto:

- a. Para el conjunto de España, como media, la mayor fuente de ingresos se debe a los procedentes del concierto educativo: 77,43% del total. Esta cifra varía entre CCAA desde el porcentaje de 59,12% de Cataluña hasta el 91,88% de Ceuta.

La segunda fuente de ingresos en importancia corresponde a los importes denominados "*Ingresos por cuotas de los alumnos*"<sup>96</sup>. Suponen un 16,67%, como media para España, del total de ingresos. También en esta variable, la dispersión alcanza desde el 6,66% de Ceuta al 25,98% de Canarias.

---

<sup>96</sup> Recordamos que bajo esta denominación se recogen los ingresos por cuotas de Enseñanza Reglada, los de horas complementarias, de actividades extraescolares, de actividades complementarias, los "Ingresos por cuotas: Otros ingresos de los alumnos", los de Transporte, Comedor, Residencia y otros servicios. En el concepto "Ingresos por cuotas: Otros ingresos de los alumnos" se recogen una gran variedad de ingresos: venta de material escolar, uniformes, derechos de examen de centros ajenos,... e incluye también los ingresos percibidos como Aportaciones voluntarias de las familias.

- b. El beneficio de explotación medio en España es del 2,78% del total de los ingresos obtenidos. Alcanza desde el máximo valor de Cantabria (5,37%) hasta el menor ofrecido por Asturias (0,32%).

Existe un porcentaje alto de centros que no presentan beneficios de explotación: el 25,74% con pérdidas y el 6,48% con beneficio nulo. En las CCAA de Castilla-La Mancha, Extremadura y Asturias más del 50% de los centros concertados no obtienen beneficios.

- 4. Respecto al déficit de concierto que presenta la enseñanza concertada:

El déficit de concierto que existe en la enseñanza concertada en España supone el 16,42%. La CCAA con mayor déficit es Cataluña (31,33%) y la que presenta menor déficit es – exceptuando Ceuta y Melilla (con un 1,43% y 3,97%, respectivamente) – Murcia (8,15%).

- 5. Sobre la presencia de economías de escala en la enseñanza concertada:

En el sector se generan economías de escala en función del número de alumnos matriculados en los centros.

- a. En la estructura de la enseñanza concertada en España predominan los centros que tienen entre 101 y 500 alumnos (el 49,75%) y entre 101 y 500 alumnos matriculados (el 30,87%), es decir, estamos ante una mayoría de centros concertados pequeños y medianos.
- b. Los centros concertados que tienen entre 501 y 1.000 alumnos presentan menor coste medio por alumno (3.318,178 €/al) que el resto. Esta cifra supone un 47,91% inferior a los centros con menos de 100 alumnos, un 10,25% inferior a los que tienen entre 101 y 500 alumnos y un 2,47% menor que aquellos que matriculan más de 1.000 alumnos.

Por CCAA observamos que en algunas de ellas los centros con más de 1.000 alumnos presentan el menor coste medio. Se trata de Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja – entre ellas destaca Cantabria ya que presenta una cifra de coste un 15,01% menor a los centros entre

501 y 1.000 alumnos. El resto de CCAA se mueven en un intervalo del 2,90% (Murcia) al 6,86% (Castilla-La Mancha) –.

- c. El beneficio medio por alumno en cada uno de estos centros vuelve a mostrar, de modo global, que los centros que tienen entre 501 y 1.000 alumnos tienen mayor beneficio (116,43 €/al) que el resto (un 120,37% superior a los centros de menos de 100 alumnos, un 32,96% respecto a los que tienen entre 101 y 500 alumnos y un 13,15% por encima de los de más de 1.000 alumnos).

Las CCAA de Aragón, Canarias y Extremadura presentan un beneficio negativo (pérdidas) para los centros con más de 1.000 alumnos (podríamos pensar en ineficiencias de tipo X originadas por el mayor tamaño) y Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Murcia, Navarra y País Vasco ofrecen menores costes para este tipo de centros.

A la luz de los resultados globales para toda España observando los costes medios y el beneficio obtenido, podemos concluir que existe un tamaño mínimo eficiente de los centros concertado situado a partir de 101 alumnos matriculados.

- d. En España, como media, el mayor ahorro en costes y el mayor beneficio se producen, por tanto, cuando el tamaño del centro supera los 500 alumnos.

#### 6. Sobre la eficiencia energética de los centros concertados:

- a. Para el análisis de la eficiencia energética hemos considerado la implantación de uno o varios de los siguientes elementos de ahorro energético: lámparas de bajo consumo, paneles solares, termostatos, detectores de presencia y sistemas de aislamiento térmico.

Aunque los datos muestran que aún es necesario seguir profundizando en la implantación de medidas de este tipo, reflejan que los centros privados son los más activos en la implantación de lámparas de bajo consumo (60%), termostatos (27,10%) y sistemas de aislamiento



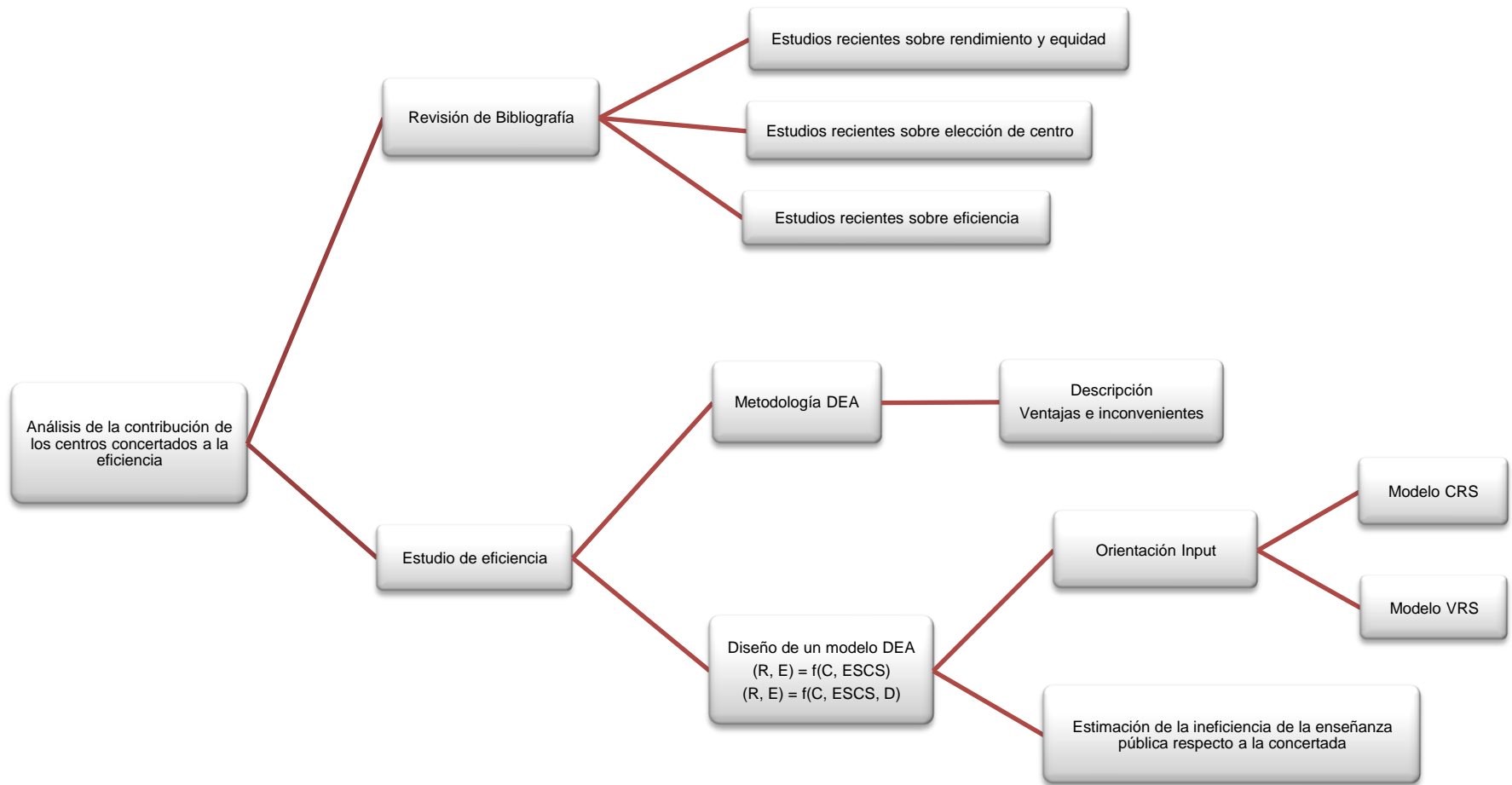
térmico (24,80%) mientras que los concertados lo son en la instalación de detectores de presencia (18,70%) y de paneles solares (12%).

Analizando, el grado de independencia de las variables consideradas y la titularidad del centro (a través de la prueba Chi-cuadrado) obtenemos que en todos los elementos de ahorro energético, salvo para los paneles solares, existe por parte de los centros públicos una menor penetración – estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 99% –.



**CAPÍTULO 6:**  
**CONTRIBUCIÓN DE LOS**  
**CENTROS CONCERTADOS A**  
**LA EFICIENCIA**  
**TÉCNICA Y ASIGNATIVA**

---



Esquema 6: Análisis de la contribución de los centros concertados a la eficiencia técnica y asignativa. (Elaboración propia).

## **CAPÍTULO 6: CONTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS CONCERTADOS A LA EFICIENCIA TÉCNICA Y ASIGNATIVA**

Hemos explicitado previamente la definición de los conceptos de rendimiento educativo, equidad, elección de centro, y eficiencia de los centros. Ahora, en este capítulo, nos planteamos dos propósitos:

- Presentar la bibliografía que sobre estos conceptos se ha desarrollado en España en los últimos años y que consideramos representativa de lo que a nivel académico o en otros ámbitos se ha investigado.
- Establecer un estudio comparativo de las enseñanzas pública y concertada a través de la metodología del Análisis Envolvente de Datos (DEA) seleccionando para ello unas variables que creemos muy significativas y, así, realizar un estudio sobre la eficiencia e ineficiencia de ambos tipos de educación.

### **6.1. Estudios recientes sobre el sistema educativo español.**

#### **6.1.1. Estudios recientes sobre el rendimiento educativo y la equidad.**

González-Betancor y López-Puig (2006) consideran – tras analizar los resultados de los alumnos en PISA-2003 – que aunque en España no se alcancen los valores medios de los países de la OCDE no se puede hablar de fracaso, pero sí es necesario poner en práctica algunas medidas de mejora:

- Respecto a los alumnos: aumentar su motivación e interés, tanto sobre los estudios como sobre su futuro personal y profesional.
- Respecto a las familias: dotar de ayudas específicas a aquellas que no tengan recursos educativos suficientes para sus hijos.

- Respecto a los centros: aumentar su autonomía, reevaluar la ratio alumno/profesor bajo una perspectiva educativa y de rendimiento educativo y dotar de recursos educativos y tecnológicos a los centros, formando e incentivando convenientemente al profesorado a fin de conseguir el mayor y mejor desempeño de sus tareas.
- Respecto a los docentes: sería conveniente aumentar su motivación, incentivando el trabajo cooperativo y los procesos de innovación educativa desarrollando una carrera profesional adecuada que evite el estancamiento.

Al analizar comparativamente los resultados de PISA 2003 y 2006 los autores quieren destacar que, mientras que en el 2003 el estar escolarizado en un centro público afectaba de forma negativa en comparación con un centro privado – incluso teniendo en cuenta el ESCS – en 2006 desaparece este efecto. Las medidas que aconsejan para la mejora global del sistema educativo se refieren a incrementar en los alumnos su interés por las materias y el trabajo continuo, a facilitar ayudas a las familias con menores recursos a través de programas específicos adaptados a sus necesidades, a dotar a los centros de recursos económicos y tecnológicos apropiados y, finalmente, que las AAEE establezcan programas específicos y adaptados a las necesidades del alumnado repetidor o que no hayan adquirido el nivel de competencias exigido.

Calero y Escardíbul (2007) pretenden conocer el efecto del tipo de centro – especialmente según su titularidad – sobre los resultados alcanzados, llegando a la conclusión que las diferencias de valoración que se observan a favor de los centros privados se explican por variables referidas a los propios alumnos – individuales y familiares – los compañeros y al propio centro, no por su titularidad. Los autores aprecian que los usuarios de las escuelas de iniciativa privada provienen de un entorno socioeconómico más favorable, que en estas escuelas el clima educativo es mejor y que acceden a ellas un número menor de inmigrantes. Estos factores explican sus mejores resultados. Los autores hablan incluso de segregación en estos centros como resultado de tres factores:

- Primer factor: están ubicados, con mayor probabilidad, en zonas con población de nivel socioeconómico elevado y tener, por el criterio de zonificación, una mayor probabilidad de alumnado de esos niveles socioeconómicos. La segregación urbana produce, así, segregación escolar.

- Segundo factor: las familias con mejor nivel socioeconómico y cultural realizan la elección de centro educativo para sus hijos de forma más cuidadosa, contando con mayor información mientras que las de niveles inferiores presentan más dificultades de acceso a ella y una diferente valoración de la importancia de la educación.
- Tercer factor: los propios centros educativos efectúan, cuando les resulta posible, una selección de los usuarios. Los autores afirman que mediante este proceso se ha limitado el acceso de alumnos procedentes de familias inmigrantes.

Junto a ello, establecen varias implicaciones sobre las políticas educativas que se deberían desarrollar:

- Derivar fondos públicos adicionales a los centros privados no mejora, necesariamente, los resultados educativos. La elección de un centro privado puede ser una buena inversión desde el punto de vista particular de las familias pero no necesariamente desde el punto de vista social.
- Es necesario mezclar a estudiantes de diferente origen socioeconómico en los centros para reducir la segregación educativa, las desigualdades de resultados e incrementar el nivel agregado de rendimiento.
- Sería recomendable dar difusión a la información acerca de cuál es la aportación real de cada uno de los centros a los resultados educativos por sí mismos y no por los obtenidos por sus alumnos. Tendría sentido, por tanto, dar publicidad a los resultados de las evaluaciones nacionales o internacionales a las que los centros se sometan.

Pérez-Díaz y Rodríguez (2010) afirman que la escuela privada suele obtener mejores resultados que la pública aunque ello se debe en gran medida a la selección de alumnos de familias con mejor nivel social o educativo. Junto a esto, en cambio, afirman que

*“una mayor proporción de enseñanza privada mejora el rendimiento conjunto del sistema, a través de las presiones competitivas en las escuelas públicas, a condición de que gran parte de la enseñanza privada esté financiada públicamente y la financiación por alumno sea similar a la de los centros públicos” (p. 7).*

Señalan que, en España, la presencia de la enseñanza privada subvencionada es alta, pero los fondos públicos destinados por alumno concertado son muy inferiores a los destinados por alumno público por lo que los centros concertados han de cubrir una parte importante de sus costes con fondos de las familias lo que hace que muchas de ellas – las que poseen pocos recursos – se vean disuadidas de optar por ellos. Esta situación origina que *“el desnivel social entre los centros públicos y concertados españoles sea el más alto de la OCDE”* (p. 7) –. Para solucionarlo y equiparar ambas financiaciones, los autores proponen un sistema de cheque escolar equitativo que pueda reducir esas diferencias aunque, en su opinión,

*“ni las órdenes religiosas (principales titulares de centros concertados) ni las administraciones educativas lo favorecen; las unas, quizá, porque temen una mayor competición de los centros privados; las otras, porque habrían de incrementar el gasto o redistribuirlo, probablemente, en contra de la enseñanza pública”* (p. 7).

Como posible solución práctica, optan por aconsejar mayores niveles de rendición de cuentas y autonomía de los centros con el fin de mejorar la competencia entre ellos, lo que podría *“ayudar a configurar algo parecido a un mercado de la educación primaria y secundaria con posibles resultados positivos”* (p. 11).

Calero, Chois y Waisgrais (2010) estudian las causas del fracaso escolar en España intentando identificar los factores que determinan el pertenecer a alguno de los grupos de riesgo en España. Parten de una definición de fracaso escolar referida a la probabilidad de situarse en un nivel inferior a 2 en las competencias medidas en PISA-2006 y aplican una regresión logística multinivel, dada la estructura jerárquica de los datos de PISA y la naturaleza dicotómica de las variables a estudiar. Sobre ella definen dos niveles de variables: referidas a los alumnos – ámbito personal y familiar – y referidas a los centros – características de la escuela y del alumnado, recursos del centro y procesos educativos desarrollados –.

Los resultados que obtienen señalan que:

- Dentro de las variables de ámbito personal, las chicas presentan una mayor probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA en la prueba de Ciencias aunque, en general, son los chicos quienes presentan mayores tasas de fracaso escolar.



- La repetición de curso no parece ser una estrategia eficaz para reducir el riesgo de fracaso escolar ya que, si los alumnos están escolarizados en el curso que les corresponde por edad, este se reduce.
- La proporción de alumnado femenino, así como el nivel educativo de los padres de los alumnos son inversamente proporcionales al riesgo de fracaso escolar de los alumnos del centro.

Es irrelevante, de cara a la reducción del riesgo de fracaso escolar el que existan en el centro criterios de admisión basados en determinadas opciones religiosas, pedagógicas o filosóficas.

Las variables del ámbito familiar determinan en un alto grado el riesgo de fracaso escolar del alumno. Los hijos de familias de nivel socioeconómico alto y con disponibilidad de mayores recursos educativos, hacen un mejor uso de ellos y tienen una menor probabilidad de fracaso mientras que los alumnos de familias inmigrantes nacidos en el extranjero presentan un mayor riesgo, especialmente si la familia tiene una lengua materna distinta al castellano – no obstante, observan que disminuye a medida que avanza el proceso de adaptación al país de acogida –.

La autonomía de los centros en la contratación del profesorado y en la planificación presupuestaria parece ser un factor que reduce el riesgo de fracaso escolar.

- Las características de los alumnos no sólo influyen sobre su propio rendimiento sino que determinan también el de sus compañeros. El que coincidan alumnos de origen inmigrante en un mismo centro tan sólo incrementa el riesgo de fracaso escolar cuando supera al 20% del alumnado total.

Clavel y Balibrea (2010) analizan los principales factores condicionantes del bajo nivel educativo de los estudiantes en España a la luz de los resultados de PISA-2009 incidiendo en el papel que juegan en el proceso de aprendizaje las escuelas y el contexto familiar y analizando las diferencias existentes entre las CCAA sometidas a la prueba. La metodología que emplean es la regresión multinivel ya que, al estar los

datos anidados en diferentes niveles de alumnos y escuelas, se permite conocer cuáles son las variables más influyentes, así como el sentido positivo o negativo de esta influencia.

Respecto a los factores a nivel alumno se consideran como más relevantes el haber repetido uno o varios cursos – incidiendo de forma negativa y muy superior al resto –, el estudio de los factores relacionados tanto con la escuela como con la familia y las propias aptitudes del alumno. Asimismo, el ser inmigrante también tiene efectos negativos sobre los resultados académicos, aunque éstos son sólo estadísticamente significativos si se trata de inmigrantes nacidos fuera del país, mientras que una mayor edad, ser chica y haber asistido a clases de Educación Primaria de primer ciclo contribuyen a mejorarlos.

Entre los factores socioeconómicos y culturales destacan el hábito lector, y disponer de una mesa de estudio y ordenador como factores positivos mientras que la ausencia de libros en el hogar familiar y tener un idioma propio diferente al que se es evaluado determinan peores resultados.

En cuanto a los factores referidos a los centros educativos, cabe destacar que, si bien el rendimiento alcanzado por los alumnos de centros privados y concertados es significativamente mejor que el de los públicos, estas diferencias dejan de ser significativas si se considera el componente socioeconómico del alumnado de cada uno de los centros. Finalmente, los autores identifican a las CCAA que obtienen un resultado significativamente superior: Galicia, Madrid, Aragón, Castilla y León, Cantabria, Cataluña y Navarra.

Cordero, López y Valiñas (2011) parten de la idea generalizada de que los resultados alcanzados por los alumnos de un país en las evaluaciones internacionales muestran una correlación alta con sus niveles de crecimiento económico. A la vez remarcan que los factores socioeconómicos y culturales tienen un peso muy relevante en el rendimiento educativo de los estudiantes españoles y, en este sentido, las familias con mayor nivel realizan una elección de centro más cuidadosa, empleando para ello más y mejor información. En los niveles más bajos existen dificultades en el acceso a la información y una peor percepción de los beneficios de la educación.

Igualmente, analizan el denominado efecto compañero a través de la media de una variable representativa del entorno socioeconómico y cultural. Esta es una

variable con gran influencia sobre los resultados, de ahí que planteen como objetivo de política educativa la disminución de la segregación educativa en los centros para mejorar los resultados globales y reducir las desigualdades existentes en ellos.

El fenómeno de la repetición de curso afecta negativamente al rendimiento educativo y plantea la necesidad de analizar por qué se produce y si está relacionado con el centro, la familia o las propias aptitudes del alumno. Los autores plantean la alternativa de adoptar estrategias en edades más tempranas, especialmente en los casos de mayor riesgo.

Finalmente, muestran cómo el incremento de recursos dedicados a los centros educativos no tiene un impacto significativo sobre el resultado de los alumnos lo que hace necesario replantearse la utilidad de las políticas basadas en incrementar la cantidad de recursos de los centros para mejorar el rendimiento académico.

#### **6.1.2. Estudios recientes sobre la elección de centro educativo.**

Para la OCDE (Simon et al, 2007) aunque hay Estados que permiten a las familias participar en los procesos de elección de centro educativo para sus hijos, se puede aumentar de esta forma el riesgo de inequidad por deficiencias en el acceso a la información – los padres con un mayor nivel educativo toman decisiones mejor informadas –. Es por ello que la misma OCDE (2008) aconseje que la elección de centro requiera una gestión cuidadosa desde una perspectiva de equidad, especialmente para procurar que no origine mayores diferencias su composición social. Puede entonces ocurrir que para los centros con exceso de demanda haya que incluir medidas que garanticen la diversidad social – estableciendo, por ejemplo, métodos sorteo – o que los centros con alumnos menos favorecidos puedan recibir ayudas específicas para su financiación.

Villarroya y Escardíbul (2008) indagan en las políticas públicas implantadas relativas a la capacidad de elección de las familias desde que en el año 1985 se estableciera en España el sistema de conciertos y señalan que, aparte de las diferencias en las preferencias familiares respecto a los centros educativos a los que acuden sus hijos, la elección de centro depende de su contexto socioeconómico y cultural por lo que no se dan condiciones de igualdad real en esa capacidad de elección.

La proximidad al centro y la preferencia por la mayor oferta educativa favorece la elección de centro público, mientras que el que ya hayan asistido al centro otros miembros de la familia anteriormente, que el alumno haya cursado Educación Infantil durante más de un curso escolar y que la familia considere la escuela elegida como la mejor en comparación a otras, inciden positivamente en la probabilidad de elegir un centro concertado y negativamente en la elección de uno público.

Para ellos, la composición socioeconómica de los alumnos escolarizados en centros concertados sugeriría una cierta selección del alumnado a través de ciertos mecanismos: la eventual percepción de cantidades en concepto de reserva de plaza o cuotas de inscripción, los pagos destinados a sufragar gastos de funcionamiento, los derivados de la ampliación de obras en el centro y las aportaciones voluntarias que pueden realizar las familias por la prestación de actividades complementarias o de ayudas a fundaciones o asociaciones. Estas prácticas limitarían el acceso a centros concertados de los grupos de menor renta e inmigrantes.

En base a estas prácticas, los autores ven la necesidad de la intervención del sector público para paliarlas y para asegurar la igualdad de oportunidades de todos los usuarios de la enseñanza. Consideran necesarios los cambios que la LOE ha introducido en los criterios de admisión, la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y su distribución equitativa entre todos los centros, la responsabilidad de la admisión y el refuerzo del control ampliando las competencias de las Comisiones de Escolarización y la colaboración con otras Administraciones.

Estos mismos autores, en otra investigación (Escardíbul y Villarroya, 2009), analizan las desigualdades en la elección de centro escolar en España estudiando sus determinantes y si dicha capacidad de elección puede ejercerse en igualdad de condiciones por todo tipo de familias más allá de sus preferencias y características concretas. Señalan que los factores familiares inciden fuertemente sobre la capacidad real de elección de centro privado, así como las expectativas educativas y profesionales futuras de los alumnos siendo estas superiores en las familias de mayor nivel socioeconómico.

*“no ser inmigrante, tener unos padres con mejores condiciones ocupacionales y mayores niveles educativos, disfrutar de una mayor*

*dotación de bienes y recursos culturales favorece la elección de centros privados, tanto concertados como independientes” (p. 21).*

Por el lado de la oferta, la distribución de los centros públicos y privados incide claramente en las posibilidades de elección entre ellos, según sea su mayor o menor presencia. En las grandes ciudades suele haber más centros privados, lo que incrementa la probabilidad de que sean elegidos, así como la existencia de una fidelización del alumnado a estos centros que se manifiesta en la preferencia por la Educación Infantil de los centros católicos y su continuación en niveles superiores.

Junto a ello, vuelven a señalar prácticas de selección del alumnado que, en su opinión, contravienen la normativa legal sobre esta materia y les lleva a afirmar que es necesario que se adopten medidas de política educativa para corregirlas. Mantienen que sería necesario aumentar el número de centros públicos y procurar en ellos mejoras para que sean percibidos como más atractivos, dotándoles de mayor flexibilidad en la gestión, en la creación de proyectos educativos de centro y ofreciendo mayores servicios de atención al alumnado en horario extraescolar – tal y como realizan los privados – otorgándoseles las ayudas financieras que fuesen necesarias.

Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) realizan un estudio centrado en los tutores de ESO de la Comunidad de Madrid. Para ello, realizaron encuestas directas a estos profesores – sobre un universo de 747 centros<sup>97</sup> – y se establecieron distintas cuotas por tipo de centro (público, privado y concertado), el curso de la ESO y la zona geográfica (Madrid y área metropolitana). La muestra final obtenida fue de 502 tutores<sup>98</sup>.

Respecto a la postura del profesorado sobre la preferencia de la enseñanza pública o la privada, señalan que:

*“Lo cierto es que los profesores de secundaria madrileños prefieren un sistema educativo mixto. Un 44% opta por un sistema mixto en el que la presencia pública y la privada estén equilibradas, lo cual supone optar por una rectificación de la situación actual, en la que hay un predominio*

---

<sup>97</sup> siguiendo el siguiente criterio: estratificar según el número de alumnos de ESO. Así, se encuestaron a 1 tutor en los centros con menos de 300 alumnos, a 2 tutores en los centros de 301 a 500 alumnos y a 3 tutores en los centros de más de 500 alumnos. De esta forma los centros grandes no quedaban infrarrepresentados ya que los centros públicos suelen tener un tamaño superior a los privados.

<sup>98</sup> Los autores creen lógico que – recayendo la responsabilidad educativa fundamental en la familia – sean los padres quienes posean la facultad de elegir el centro escolar, de aquí que partan de la premisa de que el centro de elección pueda ser público o privado.

*de lo público. Un 34% prefiere un sistema mixto con predominio público, que es la situación actual. Un 17% es favorable a una enseñanza exclusivamente pública; y casi nadie opta por un sistema sólo privado o con predominio privado” (p. 98).*

Observan que estas preferencias difieren según sea la titularidad de los centros. Así, entre el profesorado de públicos predominan quienes prefieren el sistema actual – mixto con predominio público – pero entre los de privados o concertados, predominan los que prefieren un sistema mixto equilibrado.

Los autores consideran que la consideración del cheque escolar<sup>99</sup> es un indicio que refleja las preferencias sobre cómo deberían repartirse las responsabilidades entre lo público y lo privado y que, además, a nivel internacional es un tema relevante. Resulta llamativo que, en la encuesta

*“a una proporción notable (un tercio) de profesores madrileños le parezca bien o muy bien establecer un cheque escolar, [...]. De todos modos, los contrarios a una medida tal son mayoría (52%)”. Respecto a los padres, “los partidarios del cheque son el 69%” (p. 99).*

Muñiz y Suárez (2011) comienzan planteando la distinción entre los dos componentes del resultado educativo, esto es, la formación cognitiva (destrezas intelectuales y conocimientos específicos) y la educación no cognitiva (valores afectivos, de comportamiento social y desarrollo personal) señalando, además, que los investigadores suelen dar menos importancia a la segunda vertiente ya que existe una dificultad práctica de obtener información sobre ello al no existir indicadores estandarizados relacionados. Los autores plantean, por tanto, profundizar en los indicadores relacionados con el centro escolar y, más concretamente, en la elección entre escuelas estrictamente públicas y colegios concertados.

Realizaron una encuesta en el año 2010 a 5.500 estudiantes asturianos de 4º de la ESO buscando estudiar los valores afectivos, los comportamientos sociales y el desarrollo personal alcanzado por los alumnos. Tras realizar el análisis descriptivo, los análisis de varianza y de regresión de los datos señalan la irrelevancia de la titularidad del centro para la formación social y en valores de los alumnos. Con estos resultados,

---

<sup>99</sup> El cheque escolar, de forma resumida, podemos definirlo como el sistema en que, por cada alumno, las AAPP conceden a las familias una determinada cantidad, igual para todos, con la que pagar la educación de aquél, decidiendo estas, libremente, dónde aplicarlo, en un colegio público o en uno privado

rechazan el que la alta demanda de centros concertados en España se base en unas potenciales características distintivas en cuanto a una mayor atención a los comportamientos sociales y la formación en valores de los alumnos. Afirman la irrelevancia a nivel estadístico de la titularidad del centro escolar en cuanto a esta componente educativa, debido a la gran similitud de los resultados de los alumnos en colegios públicos y concertados.

En cambio, sí resulta estadísticamente significativa la variable que recoge el efecto compañero interpretándolo en el sentido de que no es completamente neutral el colegio en que estudie cada alumno en cuanto a su formación en valores y en competencias sociales. Así, las características de sus compañeros – que varían entre centros independientemente de su titularidad – ejercen influencia sobre sus resultados individuales.

Llera y Pérez (2012) consideran que en España se da un círculo vicioso de segregación social en la elección de centro concertado por las familias. Para ellos, el incremento de su demanda no es debido a una mayor calidad educativa, sino a las características socioeconómicas de sus alumnos, significativamente distintas – y más favorables para el proceso educativo – que las de los centros públicos. De continuarse con esta dinámica consideran que el sistema estará abocado a una importante merma de la equidad y la igualdad de oportunidades.

Estiman que, en los años de vida de los conciertos educativos, se ha pasado de una insuficiente red pública de centros a otra muy mejorada en cantidad y calidad. Y es precisamente la escasez de recursos públicos sobrevenida con la crisis económica de los últimos años la que hace que haya llegado el momento de plantearse algunas de las subvenciones – bajo el argumento del coste de oportunidad de los fondos públicos destinados a la educación –.

La predilección que siguen mostrando las familias hacia los centros concertados a la hora de escolarizar a sus hijos frente a la opción de los centros públicos no es del todo comprensible para Llera y Pérez. Ellos hablan de que estos presentan condiciones objetivas más favorables para la educación de calidad como, por ejemplo, aulas menos masificadas o con profesorado seleccionado en pruebas objetivas que respetan igualdad, mérito y capacidad. Consideran que la educación pública no presenta una menor calidad, ni menor eficiencia, ni peores resultados académicos y, ni siquiera, la educación en valores en los centros concertados supone

un valor añadido – incluso hablan de que el factor religioso (católico), a pesar de tener una cierta relevancia, no parece determinante para la elección de centro –.

El factor que sí creen crucial – y lo justifican estadísticamente – es la creencia de los padres de que los contactos sociales y los compañeros de aula pueden influir en los resultados educativos y en el futuro sociolaboral de sus hijos. Esta sería la razón por la que suelen preferir centros concertados, donde las características socioeconómicas y culturales medias del alumnado son mejores. Así pues, el factor relevante sería la desigual equidad presente en el sistema educativo y el papel de las Administraciones estaría en velar por la plena igualdad en el acceso a los centros sostenidos con fondos públicos, revisando o incluso retirando el concierto a aquellos colegios que incumplieran la legalidad.

En el año 2002 la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza promovió el estudio “*Significatividad social de la escuela católica*” (FERE, 2002b) para analizar esta relevancia desde tres puntos de vista y en tres fases: desde las propias comunidades educativas de los centros religiosos, desde padres y madres especialistas en educación y en otros ámbitos profesionales y, finalmente, desde los padres y madres que tienen hijos en la enseñanza pública, privada o concertada, religiosa o no. Consideró distintas muestras según fuera el propósito perseguido.

En la primera fase<sup>100</sup> los encuestados destacaron la formación en valores, la confesionalidad explícita de estos centros y la atención individualizada a los alumnos recogiendo que, a nivel social, se piensa que la escuela católica es sinónimo de calidad – prepara bien en su conjunto – aunque se crea que algunos sectores de la sociedad piense que existe una: “*vinculación a posturas partidistas y a elitismo*” (p. 25). Igualmente, percibieron que la inmensa mayoría de sus alumnos se sitúan “*en la indiferencia religiosa y el alejamiento religioso*” (p. 27) pero a pesar de ello, las familias envían a sus hijos a colegios religiosos buscando fundamentalmente razones de calidad global y elementos de educación en valores – a veces explícitamente religiosos –.

---

<sup>100</sup> En esta fase se realizaron un total de 920 encuestas grupales, 534 pertenecientes a comunidades educativas, 294 a comunidades religiosas y 92 a curias provinciales y organismos similares – en total la muestra supuso en torno a un tercio de la población total –.



En la segunda fase<sup>101</sup> se comprobó que la significatividad social de los colegios religiosos se establecía en términos de una enseñanza académica de calidad y una propuesta de valores determinada. El carácter religioso no aparecía como razón primaria de forma explícita sino que era más bien *“un supuesto y un descriptor que define al colegio y lo distingue de los otros, especialmente de los públicos”* (p. 67).

Los encuestados señalaron que el centro privado religioso *“representa la seguridad cognitiva y emocional, la continuidad familia-colegio y el futuro menos incierto, o representa todo eso de mejor manera”* (p. 68) y que *“más bien son colegios “humanistas” que, bajo el rótulo de religiosos, garantizan una serie de beneficios educativos y una educación en valores humanos. No se hacen opciones religiosas al llevar a los hijos a estos colegios, sino opciones académicas en función de la calidad atribuida”* (p. 69).

En la tercera fase<sup>102</sup> se destacó que existe un moderado optimismo sobre la evolución y el desarrollo de la enseñanza en España para cualquier tipo de centro aunque se mostró un cierto distanciamiento familia-colegio y una baja implicación de los padres en el colegio de sus hijos. No obstante, los padres con alumnos en centros religiosos valoraron más positivamente la escuela católica y, para ellos, estos centros *“están abiertos a todos, tienen un cierto carácter conservador, son marcadamente exigentes, están claramente comprometidos con la sociedad, dotados de atención personalizada y orientados suficientemente a la innovación”* (pp. 153 y 154).

Finalmente, señalar que también se obtuvo como conclusión que en la escuela pública la elección estaba basada en un alto porcentaje en la proximidad y en los motivos económicos y, según recogían los resultados de la encuesta, *“uno de cada diez padres con hijos en centros públicos hubiera llevado a sus hijos a centros privados, de haber podido. Un porcentaje similar elige estos centros por convicciones y/o atribución a ellos de una mayor calidad”* (p. 154).

Anteriormente, en el año 2000, la propia FERE había publicado el estudio *“Significatividad evangélica de la escuela católica. Reflexión sobre su sentido en la*

---

<sup>101</sup> Se constituyeron nueve grupos de discusión en distintas ciudades españolas, formados por cinco grupos de familias con hijos en colegios católicos y segmentados por clase social y edades de sus hijos, un grupo de familias inmigrantes – la mitad con hijos en centros católicos y la otra mitad en centros públicos – y tres grupos de familias con hijos en centros públicos.

<sup>102</sup> Se realizaron entrevistas personales a 1.400 padres o tutores legales de alumnos escolarizados en cualquier tipo de centro en municipios de al menos 10.000 habitantes.

*sociedad actual*<sup>103</sup> (FERE, 2000). En sus conclusiones finales se recogían que tenía sentido hoy en día, como respuesta a las nuevas necesidades personales, sociales e institucionales, educar conforme a un proyecto educativo inspirado en valores evangélicos. Ello supondría la fidelidad a la tarea encomendada, compartirse la misión evangelizadora entre todos los miembros de las comunidades educativas, aceptar y atender la mayor diversidad de sus miembros y *“responder a las nuevas formas de pobreza que se dan hoy en la infancia y la juventud”* (p. 62). A la vez, era necesaria la colaboración entre colegios y la mayor apertura a la sociedad y a las instituciones, cediendo mayores cotas de responsabilidad en los centros a las personas no religiosas, fomentando *“el sentido de la “realidad” y de la autoevaluación en los equipos directivos”* (p. 59). Para ello sería importante impulsar la dimensión solidaria y misionera de las comunidades educativas, promoviendo proyectos de animación pastoral en los centros que permitan acciones y actividades de tiempo libre.

Finalmente, se debían establecer sistemas de identificación y evaluación de las necesidades y expectativas educativas y personales de los alumnos y sus familias, fomentando los departamentos de orientación escolar y profesional. Era necesario, por tanto, reforzar el capital humano – el profesorado, fundamentalmente – mejorando su preparación técnica, humana y de implicación en el propio proyecto educativo.

### **6.1.3 Estudios recientes sobre eficiencia.**

Santín (2006) realiza una revisión crítica sobre cómo evaluar la eficiencia en la gestión de los fondos públicos en educación, partiendo de las dificultades que existen en este sector para su medida y para determinar la función de producción, empleando árboles de decisión sobre los resultados de los alumnos evaluados en PISA-2000. Al ser la educación un fenómeno complejo – para estimar la función de producción educativa ninguna metodología de análisis parece superior a otra – han de superarse *“las actuales limitaciones que presentan tanto los métodos paramétricos como los no paramétricos”* (p. 73) con lo que señala algunas de las prevenciones que han de tenerse en cuenta a la hora de elegir una metodología específica:

---

<sup>103</sup> Para su realización se empleó la técnica del cuestionario con respuestas a nivel individual y grupal, buscando que las aportaciones fueran fruto de una reflexión compartida, y se trabajó a tres niveles diferentes: las comunidades educativas – directores, profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios –, las comunidades religiosas que trabajan en los centros y las curias provinciales de las congregaciones e institutos responsables de las provincias religiosas. El número de respuestas obtenidas fueron, en total, de 920. De ellas 534 pertenecían al primer grupo – sobre 1.800 posibles – 294 al segundo – sobre un máximo de 1.000 – y 92 al tercero – de 342 máximas –. Se asumió un nivel de confianza del 95,5% y un error muestral del  $\pm 2\%$ .

- Frente a la metodología DEA – que presenta gran flexibilidad y requiere escasos supuestos para llevarla a cabo – estaría el análisis econométrico – que permite contrastar estadísticamente la especificación del modelo así como el cálculo de elasticidades –.
- La mayor cantidad de bases de datos con información a nivel alumno de que se dispone en los últimos años facilita el análisis de fronteras y permite obtener y dividir las muestras estadísticas de alumnos en función de su perfil socioeconómico y realizar diversas evaluaciones para cada centro variando el tipo de alumno. Ello se traduce en descubrir con mayor facilidad comportamientos ineficientes.
- *“La correcta selección de los inputs educativos relevantes en cada contexto y la especificación del modelo es una tarea nada trivial y que sin embargo a menudo es pasada por alto en los trabajos de análisis de la eficiencia. Ello es debido al escaso conocimiento acerca tanto de la tecnología productiva, como de las variables individuales y escolares que realmente importan en los resultados académicos”* (p. 73).

En el proceso de selección de recursos y en el conocimiento de la Función de Producción Educativa, los árboles de decisión pueden ser una alternativa útil y además posiblemente complementaria a la aplicación del análisis DEA en determinados casos ya que permite seleccionar las variables que resultan significativas sobre los logros académicos y descartar las no relevantes, como paso previo al análisis a nivel alumno. Esta metodología ofrece gran riqueza de resultados y permite avanzar en el estudio de la *“congestión de determinados recursos”*<sup>104</sup> siendo suficientes entonces los ya seleccionados y no siendo necesario considerar otros.

Mancebón y Muñiz (2008) mantienen que no existe superioridad en la eficiencia de los modelos educativos privados frente a los públicos y, simplemente, los mejores resultados en los primeros se deben a que los alumnos tienen un mejor nivel académico de partida. Para demostrarlo emplean el análisis DEA, enfocándose en la relación entre los resultados académicos obtenidos por cada colegio y el nivel socioeconómico de sus alumnos y desglosan las ineficiencias de cada centro entre *“directiva”* – debida a actuaciones individuales – y *“de programa”* – debida a

---

<sup>104</sup> Existe congestión cuando la introducción de más recursos supone una disminución en los resultados.

diferencias estructurales entre distintos modelos de gestión –. Los resultados que obtienen revelan que, a pesar de que los centros privados obtienen, en general, mejores resultados académicos que los centros públicos, no es debido a una gestión más eficiente sino a tener un alumnado de familias con condiciones socioeconómicas más favorables para el proceso educativo.

Doménech (2008) analiza la desaceleración de la productividad del trabajo y de la productividad total de los factores en España en comparación con otros países al ser éstos indicadores de la solidez de la economía y de las perspectivas de crecimiento de la renta a largo plazo. El estudio aporta varios puntos de reflexión. El primero de ellos es que el capital humano afecta directamente a la renta per cápita y a la productividad del trabajo así como que las mayores diferencias con las economías más productivas se deben a él. La segunda reflexión muestra la evidencia de que el capital humano influye sobre las tasas de empleo, de actividad y de inversión en capital físico y tecnológico y que está negativamente correlacionado con los costes de las regulaciones y con los indicadores de inestabilidad económica – variables que afectan negativamente a la eficiencia –. Finalmente, muestra la alta correlación que existe entre los años de escolarización y la calidad de la educación, empleando para ello los resultados de las pruebas PISA-2006.

*“Una fuerza de trabajo con un elevado nivel educativo permite que las empresas dispongan de trabajadores más productivos, lo que a su vez genera efectos indirectos a través de mayores incentivos para que las empresas inviertan en capital físico y tecnológico, en un entorno macroeconómico e institucional que promueve la eficiencia con la que funcionan los mercados. El capital humano es, por lo tanto, el determinante más importante de la renta per cápita, la productividad y el crecimiento económico”. (pp. 5 y 6)*

El autor realiza algunas recomendaciones de política económica para España. Las más destacadas son: aumentar el porcentaje de población que continúa sus estudios tras la educación obligatoria – sabiendo que esta medida tardará tiempo en implantarse –, realizar un esfuerzo en reducir la elevada tasa de fracaso escolar, incrementar la calidad aumentando el gasto por estudiante y mejorar la gestión, la organización de los centros educativos, la formación del profesorado y apostar por un pacto educativo entre las fuerzas políticas para recuperar así el valor de la educación por los beneficios sociales que genera.

De Jorge y Santín (2010) analizan los determinantes de la eficiencia educativa en 18 países de la UE utilizando al propio alumno como unidad de decisión. Emplean los datos procedentes del informe PISA y elaboran – a través del análisis DEA – una única Frontera de Posibilidades de Producción para todos los estudiantes. Las medidas de eficiencia obtenidas son explicadas teniendo en cuenta distintos factores del alumno, la escuela y el país que condicionan el aprendizaje.

Asumiendo rendimientos variables a escala, los resultados muestran que Finlandia obtiene los mejores resultados en las pruebas objetivas y que es el país con mayor eficiencia. España, por su parte, tiene el segundo sistema educativo más ineficiente de la UE, sólo superado por Grecia. Ello supone que un alumno finlandés obtendrá un resultado un 9,22% superior al de uno español sólo por recibir la educación en Finlandia en lugar de recibirla en España. Otro resultado interesante es que al analizar los países de la UE de forma conjunta, las escuelas públicas y concertadas son más eficientes que las privadas si asumimos rendimientos constantes a escala. Si, en cambio, se asumen rendimientos variables a escala no existe una diferencia significativa de eficiencia por titularidad de la escuela.

A la vez, concluyen que ser inmigrante o vivir en una familia monoparental son factores de riesgo que influyen en la capacidad del alumno para aprovechar el sistema educativo por lo que se propone, en aras de una política de igualdad de oportunidades, que estos alumnos reciban una mayor ayuda educativa a través de becas, profesores de apoyo o educadores sociales desde edades tempranas. Finalmente, destacan que la proporción de ineficiencia no explicada en cada país debida a las diferencias entre escuelas varía de forma muy significativa en función del país considerado. Así, en Austria o los Países Bajos las diferencias entre sus escuelas explicarían más de la mitad de la eficiencia de sus alumnos, siendo por tanto la elección escolar una variable clave para el éxito académico, mientras que en Suecia, Dinamarca, Finlandia o Portugal explicarían sólo el 15% y las escuelas tendrían por tanto una calidad mucho más uniforme.

Cordero, López y Valiñas (2011) analizan las diferencias en eficiencia de las regiones españolas según los resultados de PISA-2006 empleando técnicas de frontera – modelo de Battese y Coelli (1995) – y utilizando los datos de resultados a nivel alumno. Los resultados obtenidos muestran que las divergencias encontradas entre regiones persisten incluso después de considerar las diferencias familiares socioeconómicas, la calidad de los recursos disponibles y el efecto de los iguales. Al

analizar la influencia de variables exógenas señalan que la ratio profesor/estudiante no es una variable significativa para explicar la eficiencia. Igualmente, el tipo de escuela no parece tener influencia sobre el resultado. En cambio, la repetición de curso de los alumnos nacidos en un país extranjero provoca peores resultados en términos de eficiencia lo que revela la necesidad de implantar políticas específicas que permitan mejorar sus resultados – profesores de apoyo, mejorar la formación del profesorado destinado en estas funciones, desempeño de tareas de índole social,... –.

Ellos muestran que el impacto de los recursos sobre las puntuaciones de los alumnos es prácticamente inexistente y que no hay influencia de la mejora de los recursos sobre el resultado medio alcanzado. Las condiciones socioeconómicas y el efecto de los iguales presentan ambos una influencia positiva y significativa sobre las puntuaciones de los estudiantes. Para los autores, estos resultados obligan a replantear el actual sistema de asignación de estudiantes en los centros educativos.

Perelman y Santin (2011) buscan examinar las diferencias observadas en el rendimiento de los estudiantes que asisten a escuelas públicas y privadas en España para medir el nivel de eficiencia de estos centros. Para ello construyen una función de producción basada en el empleo de las técnicas de análisis de frontera, considerando que en el proceso de asignación de recursos en la educación surgen comportamientos ineficientes, a nivel de alumnado, que pueden ser identificados. Los datos analizados provienen de PISA-2003. Los resultados individuales de los estudiantes son explicados en un 44,03% por la función tomada y el término de medida de los factores no observables tiene únicamente un peso del 7,58%.

Estas circunstancias llevan a los autores a la reflexión de que este factor de ineficiencia en la educación – por lo que debe estar presente en toda estimación que se realice de la Función de Producción Educativa – ha de ser tomado en consideración en el diseño de políticas educativas, basando éstas más en la calidad educativa que en el crecimiento del gasto educativo.

Por otro lado señalan varios factores responsables de las diferencias en los resultados, entre ellas el esfuerzo y la motivación de los profesores y de los estudiantes. Comparando los centros públicos y privados en este punto, las diferencias a favor de estos últimos se deben a diferencias en los recursos de cada centro, a las condiciones familiares de cada alumno y a las características del grupo de iguales. Teniendo en cuenta estos factores y la política de elección de centro – recuerdan el

hecho de que los públicos admitan a un mayor porcentaje de estudiantes de nivel socioeconómico inferior y la existencia de aportaciones económicas por parte de las familias a los privados, que actúan como barrera de entrada a los mismos – los autores afirman que las diferencias en eficiencia a favor de los centros privados desaparecen.

En el mismo sentido, Mancebón, Calero, Choi y Pérez (2012) buscan comparar los niveles de eficiencia que presentan los centros públicos y los concertados de Educación Secundaria empleando para ello el análisis DEA a partir de los microdatos presentados por PISA 2006. Su estudio estima determinados resultados educativos empleando una función de producción. Eliminados el condicionante familiar y las particularidades en la gestión y dirección afirman que los centros públicos en España son más eficientes que los concertados.

Rogero y Candelas (2014) analizan las diferencias entre el gasto público que las familias realizan en España según se escolaricen sus hijos en un centro público o un centro concertado. Para ello se plantean como objetivo principal realizar una estimación del gasto por alumno en Educación Infantil, Primaria y Secundaria que realizan las Administraciones y las familias, en función de la titularidad del centro educativo. Emplean una metodología basada en el análisis del gasto educativo en el año 2007, a través de dos fuentes de datos: la *“Encuesta sobre gasto de los hogares en educación”* y la *“Estadística del gasto público en educación”*.

Los autores hacen una estimación del gasto público por estudiante en la escuela pública y en la escuela concertada, desde una doble perspectiva: el cálculo a través de la oferta (conciertos) y a través de la demanda (becas y otras ayudas). A la vez, analizan cómo el mayor gasto público de los centros públicos queda explicado, en parte, por los diferentes gastos de personal: los salarios de los profesores de la enseñanza concertada son más bajos que los de la pública y la ratio profesor/alumno es más baja en la educación pública. Igualmente observan que la dedicación horaria a clases lectivas de los profesores de la enseñanza concertada es más elevada pero la pública cubre las necesidades de las zonas rurales de forma generalizada – en las que el coste por alumno es mucho más elevado –.

Al analizar los gastos de las familias en educación afirman que aquellas que matriculan a sus hijos en centros concertados realizan un esfuerzo económico extra para afrontar estos gastos y, así, promueven nuevos conciertos que favorece a

familias con mayor poder adquisitivo, con lo que generan inequidad educativa. Al calcular el gasto total por estudiante para ambos tipos de enseñanza observan que el gasto público en educación es mucho más elevado que el gasto privado, con diferencias relevantes según el centro de que se trate. Finalmente, afirman que la extensión de la educación concertada implica, a priori, una reducción del gasto público y un aumento del esfuerzo económico que deben hacer las familias por lo que existen diferencias económicas significativas en el acceso a la educación que son generadoras de desigualdades educativas y que requieren medidas correctoras desde el ámbito público.

Respecto a los datos que obtienen, señalar que, para 2007:

*“el gasto público anual por estudiante matriculado en centros públicos ascendió a 5.351 euros, mientras que en los centros privados-concertados fue de 2.663 euros (un 49,8% respecto al coste en centros públicos). El gasto privado anual por estudiante en centros privados-concertados alcanzó los 1.222 euros; dicho gasto fue de 473 euros en centros públicos (un 38,7% respecto al de los centros privados concertados). El gasto total por estudiante (administraciones públicas más familias) de la escolarización en centros privados concertados constituyó el 66,7% del coste por estudiante en centros públicos” (p. 1).*

Cordero, Crespo y Pedraja (2013) realizan una revisión de los trabajos existentes en España sobre rendimiento educativo y los determinantes de los Informes PISA con el objetivo de analizar los factores que afectan a sus resultados. Comienzan analizando las limitaciones que los propios datos ofrecen tales como la baja fiabilidad de los indicadores sobre organización y clima escolar, la ausencia de datos sobre gastos, la calidad de las infraestructuras, no recoger resultados sobre aspectos no cognitivos, no ser comparables en el tiempo al irse modificando la base de datos de los centros implicados, no recoger valores añadidos,...

Posteriormente, descienden al análisis de las metodologías empleadas y señalan que los estudios realizados hasta la fecha se dividen fundamentalmente en dos grandes bloques: los que utilizan un análisis de regresión para determinar si existe alguna relación estadística significativa entre un único indicador representativo del producto educativo y un conjunto de variables explicativas, y los que emplean un enfoque tipo frontera, en los que se asume que existen comportamientos ineficientes



por parte de los alumnos. En el caso de estos últimos, gran parte de los trabajos han tomado el análisis DEA como herramienta.

Los autores resumen las principales conclusiones de los estudios realizados:

- En todos los estudios se muestra que los factores socioeconómicos tienen un peso determinante en la explicación del rendimiento de los estudiantes, especialmente las variables asociadas con el nivel educativo de los padres.

Los alumnos de origen inmigrante presentan unos resultados inferiores a los de los nacionales y se concentran mayoritariamente en los centros públicos, lo que repercute negativamente sobre los alumnos nativos. Este efecto sólo se produce cuando la concentración es elevada – superior al 20% – y constatan que si la concentración de este tipo de alumnado es baja, como ocurre en escuelas concertadas, mejora su rendimiento.

- El efecto compañero tiene una incidencia notable sobre los resultados. Este lleva al planteamiento de un objetivo claro de política educativa: disminuir la segregación educativa en los centros con el fin de mejorar los resultados globales y de reducir las desigualdades en el rendimiento.
- La repetición de curso implica un evidente efecto negativo sobre el rendimiento. Esto exige nuevas estrategias de repetición de curso, de análisis de los condicionantes relacionados con la escuela, la familia y el propio alumno y la intervención en edades más tempranas.
- La titularidad del centro, una vez tenidas en cuenta las variables socioeconómicas asociadas a las familias, no parece que tenga influencia significativa sobre los resultados.
- La variación de los resultados atribuible a las escuelas es relativamente pequeña siendo explicada, en su mayor parte, por las características del alumnado.

La práctica totalidad de las variables representativas de los recursos escolares – en particular, el tamaño de la clase – tienen un impacto que no resulta significativo sobre el resultado de los alumnos. Esto hace que se

requiera reflexionar más profundamente sobre la utilidad de las políticas encaminadas a incrementar la cantidad de recursos de los centros para mejorar el rendimiento académico medio.

Santín y Sicilia (2014) analizan las ineficiencias del sistema educativo en España con el fin de descubrir fuentes de crecimiento económico. Para ello buscan identificar los principales factores que influyen en la eficiencia de la Educación Primaria en España haciendo especial hincapié en las variables sobre las que se podría influir a través del diseño de políticas públicas, con el fin de mejorar los resultados alcanzados sin necesidad de incrementar los recursos disponibles. Para conseguirlo estiman un modelo semi-paramétrico en dos etapas a partir de la información proporcionada por la EGD del año 2009.

Empleando un modelo DEA, en una primera etapa se estima el nivel de eficiencia de cada uno de los grupos de alumnos de los centros educativos y, posteriormente se consideran diversas variables educativas asociadas a los colegios y a los estudiantes. Los resultados del estudio evidencian que *“los centros evaluados podrían incrementar en media los resultados obtenidos en un 12% dada su dotación actual de recursos educativos. [...] casi un 15% centros podría incrementar más de un 20% sus resultados, y un 45% podría incrementarlos entre un 10% y un 20% dada su dotación inicial de recursos”* (p. 104).

Afirman que los centros de titularidad pública, en promedio, son más eficientes que los concertados, lo que indicaría que el que estos tengan mejores resultados medios se debería simplemente a tener una mayor dotación inicial de recursos y un entorno más favorable para el aprendizaje y, por el contrario, no se debería a una mejor gestión. Para los autores, este resultado indica que trasladar la gestión de los centros de enseñanza primaria públicos al ámbito privado no garantiza mejoras en la eficiencia técnica educativa. La política educativa debería centrar sus esfuerzos en dar apoyo a los alumnos con mayor riesgo de repetición a edades tempranas, fomentar la lectura diaria extracurricular, promover técnicas de enseñanza que supongan mayor trabajo individual del alumno en el aula así como fomentar el compromiso de los padres en la educación de sus hijos.

Finalmente, este estudio permite comparar la eficiencia entre aulas de Educación Primaria de un mismo centro y de este modo dar cuenta de la aportación que cada profesor y el trabajo dentro del aula tienen sobre los resultados educativos.

Los autores llegan a la conclusión – una vez controladas las características del alumno, el contexto y el centro – que existen diferencias significativas en eficiencia entre los distintos grupos de un mismo centro. *“Este hecho, pone de manifiesto la necesidad de profundizar en este tipo de análisis para entender qué ocurre dentro de cada aula e identificar en un futuro, mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, cuáles son las prácticas educativas llevadas a cabo en los grupos más eficientes”* (p. 105).

## **6.2. El análisis DEA como herramienta de medición de la eficiencia**

A la luz de la bibliografía presentada observamos cómo ha sido ampliamente empleado el Análisis Envolvente de Datos (DEA) como herramienta para el estudio de la eficiencia de los centros educativos.

Queremos ahora reparar más detenidamente en ella y describir con mayor detalle su fundamento para elaborar seguidamente un modelo que sea válido para analizar y comparar la eficiencia de la enseñanza pública y concertada en España.

### **6.2.1. La metodología DEA**

El análisis DEA es una técnica no paramétrica útil para medir la eficiencia relativa de unidades productivas homogéneas en situaciones donde existen múltiples recursos (entradas o factores) y resultados (salidas o productos). Al ser una técnica no paramétrica, evita la imposición de una forma determinada en la función de producción y es suficiente con definir ciertas propiedades formales a satisfacer por el conjunto de posibilidades de producción lo que representa una ventaja importante para los procesos productivos en los que definir una forma funcional no sea fácil, como es el caso de la educación (Gómez, Buendía, Solana y García, 2003).

Los orígenes actuales del DEA se remontan a los trabajos de Farrell (1957)<sup>105</sup> quien propuso que la eficiencia de una empresa recoge dos componentes: la eficiencia técnica – que refleja la habilidad para utilizar sus recursos en proporciones óptimas – y la eficiencia asignativa – que recoge su capacidad para emplear esos recursos en

---

<sup>105</sup> Farrell se basó en trabajos previos de Debreu (1951) y Koopmans (1951).

óptimas proporciones dados unos determinados precios –. Estas dos mediciones proporcionan una medida de la eficiencia total o eficiencia económica de cada unidad productiva. Fue en los años 70 cuando Charnes, Cooper y Rhodes (1978) desarrollaron ampliamente esta técnica extendiendo los trabajos realizados por Farrell.

El objetivo del DEA consiste en el cálculo de una envolvente (o frontera eficiente) que incluya todas las observaciones eficientes y que recoja también las combinaciones lineales entre unidades eficientes, quedando el resto – las consideradas ineficientes – por debajo de ella. Esta frontera constituirá el límite empírico a las posibilidades de producción, de modo que la distancia de las unidades ineficientes a la frontera proporcione una medida de la ineficiencia en la que incurrir (Coelli, 1996).

La metodología DEA implica el uso de elementos de programación lineal a fin de construir esa función frontera que muestre la eficiencia relativa de las unidades productivas según la combinación de recursos y productos que presenten<sup>106</sup>. Es posible dirigir este análisis según dos puntos de vista distintos en función de la doble perspectiva que en producción puede ser planteada:

- Orientación input.  
Bajo esta suposición nos preguntamos en qué cantidad pueden proporcionalmente reducirse los recursos utilizados sin que existan cambios en la cantidad producida de productos. Supone considerar, por tanto, la minimización de los recursos empleados.
- Orientación output.  
En este caso, la cuestión sería cuánto puede ser incrementada la cantidad de producto sin modificar la cantidad de recursos empleados. Se trata pues, de una maximización de los productos considerados.

Charnes et al. (1978) propusieron un modelo orientado a recursos y asumieron la existencia de rendimientos a escala constante. A este modelo se le conoció como modelo CRS (Rendimientos a Escala Constantes) asumiendo que la eficiencia relativa de una unidad se mide en relación a las restantes unidades que operan en la misma

---

<sup>106</sup> Otras metodologías que han sido empleadas para construir medir la eficiencia han sido aplicando técnicas econométricas - frontera estocástica –, análisis de regresión (Levitt y Joyce 1987), modelos lineales jerárquicos (Gray, Jesson y Sime, 1990) o la utilización de ecuaciones estructurales (Mancebón et al., 2007). Las técnicas paramétricas pueden presentar mayores dificultades si se trabaja con un gran número de recursos y productos (Huguenin, 2015).

escala. Posteriormente Banker, Charnes y Cooper (1984) propusieron considerar el modelo VRS (Rendimientos a Escala Variable), esto es, calculando la eficiencia respecto a todas las unidades, teniendo en cuenta la escala de producción en la que se sitúe cada una. Coelli (1996) muestra cómo las dos orientaciones – input y output – únicamente proporcionan medidas equivalentes en el caso de estar ante rendimientos a escala constante.

La teoría de la producción se centra en la variación de cantidades homogéneas de producto y esto no es fácilmente trasladable a su equivalente educativo ya que la educación transforma cantidades fijas de recursos en resultados aplicados a individuos con diferentes cualidades y capacidades, con lo que una de las dificultades más importantes a la hora de abordar este tipo de análisis estriba en la identificación y cuantificación de los recursos y de los productos (Gómez et al., 2003). De ahí que gran parte de los trabajos realizados hasta ahora hayan buscado establecer en qué grado la adopción de nuevos métodos de enseñanza influyen significativamente en la cantidad de producto educativo obtenido (De Miguel, 1995).

Aunque matemáticamente el modelo VRS no supone gran modificación de las condiciones de partida del modelo CRS – simplemente supone la incorporación o modificación de alguna de las restricciones –, desde el punto de vista conceptual es muy relevante al permitir adecuarse mejor la técnica a las características especiales de la unidad estudiada y obtener estimaciones más fundamentadas empíricamente y dotadas de una mayor significación.

Finalmente, señalar que, aunque en un primer momento el modelo DEA fue empleado para organizaciones sin ánimo de lucro – *“con el tiempo y dada la naturaleza de la metodología”* (Coll y Blasco, 2006, p. 18) – su uso se extendió a todo tipo de organizaciones y ha sido empleado para la medición del desempeño en gran cantidad de ámbitos, como por ejemplo en logística, en el sector bancario, en el de seguros, en educación, en servicios públicos, en el sanitario, en la industria del software, la agricultura, el turismo, el bienestar y calidad de vida,...<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> En el mundo educativo destacan los trabajos de Thanassoulis (1999) y (Silva Portela y Thanassoulis, 2001) al iniciar los estudios de DEA que consideran como factores de eficiencia los recursos referidos a los alumnos para estimar objetivos de rendimiento separando los componentes dependientes del propio esfuerzo y los dependientes de la mejora de la eficacia de los centros.

### **6.2.2. Ventajas e inconvenientes de la metodología DEA**

Coll y Blasco (2006) consideran las siguientes ventajas o fortalezas de la utilización de la metodología DEA como técnica de cálculo de la eficiencia de una unidad productiva:

- Es una técnica no paramétrica y, por tanto, no supone ninguna forma funcional de relación entre recursos y productos ni supone una distribución determinada a priori de la ineficiencia.
- Caracteriza cada una de las unidades productivas mediante una única puntuación de eficiencia relativa en vez de considerar una estimación de la producción media alcanzada por ellas.
- Al proyectar cada unidad de producción ineficiente sobre la envolvente eficiente, el modelo DEA proporciona áreas de mejora para cada una de las unidades.
- Al no utilizar modelos estadísticos no está basado en inferencias basadas en el análisis de residuos ni coeficientes de los parámetros.
- Es capaz de ajustarse y tener en cuenta variables exógenas y categóricas influyentes y de manejar múltiples recursos y productos expresados en distintas unidades de medida.
- Facilita la identificación del origen y del valor de la ineficiencia y permite establecer unos recursos y productos objetivos de referencia para las unidades productivas ineficientes, es decir, optimiza la medida de eficiencia de cada una de ellas en relación con otras.

Junto a ellas, estos autores establecen algunas críticas o puntos débiles del método:

- Se trata de una aproximación determinista y no tiene en cuenta posibles influencias de carácter aleatorio que incidan en el proceso productivo, sean imposibles de controlar o, incluso, presenten incertidumbres.
- La omisión de un recurso o de un producto concreto en la definición del modelo puede ocasionar resultados sesgados.
- La precisión de los resultados dependerá de la exactitud de las medidas de los recursos y los productos considerados. Así, si existe incertidumbre, los resultados pueden ser erróneos y mostrar una unidad ineficiente como eficiente.

- Es sensible a la existencia de observaciones extremas y toda desviación de la frontera es tratada como ineficiente, lo que puede derivar en una sobreestimación de ella.
- Si el número de observaciones es pequeña, los resultados de eficiencia obtenidos pueden no resultar adecuados. Drake y Howcroft (1994) establecen que el número de observaciones ha de ser aproximadamente el doble de la suma de los recursos y productos para que el DEA sea preciso.
- Ofrece una medida de eficiencia relativa – una unidad productiva en comparación a su conjunto de referencia – y no medidas de eficiencia absoluta.

### **6.2.3. Nuestro modelo DEA para el estudio de la eficiencia**

Pretendemos realizar un estudio empírico sobre la eficiencia de la enseñanza concertada en España a través del desarrollo de un modelo DEA en el que podamos considerar conjuntamente como factores el coste medio por alumno y la equidad junto a la densidad de población de cada una de las CCAA. Entendemos que la definición de un modelo que considere estos factores supone una novedad en el estudio de la eficiencia de los centros educativos<sup>108</sup>.

Para el diseño de este modelo vamos a tomar como productos:

- “R”: Rendimiento en PISA-2009 en lectura.  
La comprensión lectora fue la competencia al que se dedicaron especialmente las pruebas PISA-2009.
- “E”: Equidad:  
Mediremos el porcentaje de alumnos que, teniendo un ESCS en el primer cuartil de la muestra total en PISA-2009, no son alumnos rezagados.

Y como recursos o factores:

- “C”: Coste medio en euros por alumno de las enseñanzas en la etapa de la Educación Secundaria.

---

<sup>108</sup> Como unidades productivas consideraremos el conjunto de centros públicos y concertados de las CCAA que presentaron muestra completa para PISA-2009.

- “ESCS”: Índice Estadístico de “Estatus Social, Económico y Cultural” establecido por PISA-2009.
- “D”: densidad de población por CCAA.  
Tendremos en cuenta el valor que existe en cada una de las CCAA que presentan valores para la evaluación de PISA-2009. Emplearemos los ya utilizados en el Capítulo 4 (INE, 2010).

Consideraremos dos modelos:

- En un primer momento consideraremos únicamente como factores el coste medio por alumno y el ESCS:

$$(R, E) = f(C, ESCS).$$

- Posteriormente, y para ver el efecto que la densidad de población ejerce sobre la eficiencia de los centros públicos y concertados, tomaremos la relación:

$$(R, E) = f(C, ESCS, D)^{109}.$$

En ambos casos, se tratará de un modelo DEA en una sola etapa que recoja los recursos de coste por alumno y de equidad – a través del ESCS –. Este modelo va dirigido al análisis de la mejor utilización de los recursos productivos de que disponen los centros educativos.

Coelli (1996, p. 18) señala que el modelo CRS sólo es apropiado cuando se trata de unidades que presentan todas ellas escalas óptimas. Si las unidades productivas son plenamente eficientes bajo los modelos CRS y VRS, estarán entonces operando en la escala más productiva posible. Si no se está operando bajo este supuesto, las medidas de eficiencia técnica se desvirtuarán por la presencia de diferencias de escala por lo que el empleo del modelo VRS permitirá el cálculo de esa eficiencia eliminando los efectos de las eficiencias de escala.

Esta circunstancia hace que, a la hora de elegir modelo para aplicar el Análisis Envolvente de Datos, Mancebón, Martínez y Pérez (2007) consideren que el modelo que mejor se adapta al sector educativo es VRS en su Orientación Output. Gómez et al (2003) recogen como gran argumento para emplear este modelo el que en el sector

---

<sup>109</sup> Ver Cuadro A6.1 del Anexo IV.



educativo “*el grado de control de los gestores de los centros sobre sus recursos es mínimo (ya que viene determinado por niveles superiores de la Administración en función de unos criterios establecidos)*” (pp. 118 y 119).

Para nuestro análisis, consideraremos la Orientación Input y no la Orientación Output ya que entendemos que, al tener en cuenta como producto las cifras de coste de las enseñanzas pública y concertada y ser estas tan dispares entre sí – tanto por CCAA como por la titularidad de los centros – dichos costes no son variables estáticas sobre las que los centros no puedan actuar. Ambas enseñanzas procurarán rentabilizar al máximo sus recursos pero, especialmente la concertada tendrá que buscar su mejor gestión ya que su propia solvencia dependerá de ello<sup>110</sup>.

Realizaremos dos análisis: uno primero bajo el modelo CRS y otro con la suposición VRS. A su vez, para ver la influencia del factor densidad de población consideraremos ambos modelos – sin tenerlo en cuenta en un primer momento y, posteriormente, considerándolo –. Los resultados los obtenemos a través de la aplicación informática “*DEAP. Versión 2.1*” (Coelli, 1996).

Según vayamos obteniendo estos valores, compararemos la ineficiencia en coste de ambas enseñanzas. Para ello, tomaremos – al trabajar sobre el coste medio por alumno – el número total de matriculados en cada tipo de enseñanza.

#### **6.2.4. Resultados.**

##### **6.2.4.1. Modelo CRS.**

Realizamos este primer análisis DEA según la Orientación Input y el modelo CRS. Los valores obtenidos de eficiencia técnica – incluyendo o no el recurso densidad de población – son los siguientes:

---

<sup>110</sup> Seguiremos la indicación realizada por Salas (2008, p. 95) en la que señala que la eficiencia en términos de recursos se calculará cuando se produjera la misma cantidad de producto empleando menores recursos.

**CUADRO 6.1: EFICIENCIA TÉCNICA (ET) DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y CONCERTADA  
MODELO CRS CON ORIENTACIÓN INPUT**

	Sin considerar la densidad de población			Considerando la densidad de población		
	ET públicos	ET concert.	% a favor concert.	ET públicos	ET concert.	% a favor concert.
<b>Andalucía</b>	0,972	1	2,88%	1	1	0,00%
<b>Aragón</b>	0,823	1	21,51%	1	1	0,00%
<b>Asturias</b>	0,642	0,969	50,93%	0,717	0,969	35,15%
<b>Baleares</b>	0,707	0,861	21,78%	0,722	0,861	19,25%
<b>Canarias</b>	1	0,975	-2,50%	1	0,975	-2,50%
<b>Cantabria</b>	0,726	0,910	25,34%	0,794	0,910	14,61%
<b>Castilla y León</b>	0,810	0,992	22,47%	1	1	0,00%
<b>Cataluña</b>	0,886	0,960	8,35%	0,892	0,960	7,62%
<b>Galicia</b>	0,848	0,983	15,92%	0,932	0,983	5,47%
<b>La Rioja</b>	0,813	0,908	11,69%	0,940	0,959	2,02%
<b>Madrid</b>	0,744	0,998	34,14%	0,744	0,998	34,14%
<b>Murcia</b>	0,875	1	14,29%	0,901	1	10,99%
<b>Navarra</b>	0,725	0,803	10,76%	0,934	0,848	-9,21%
<b>País Vasco</b>	0,549	0,637	16,03%	0,562	0,637	13,35%
<b>España</b>	0,79	0,93	18,11%	0,87	0,94	9,35%

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de coste medio obtenidos.

En este análisis podemos comprobar cómo la enseñanza concertada presenta una media de eficiencia de 0,93 frente a 0,79 de la enseñanza pública – sin considerar la densidad de población –. Al considerar ésta, la primera mejora hasta un 0,94 mientras que la segunda lo hace hasta un valor de 0,87. Es decir, la concertada aumenta un 1% su eficiencia técnica mientras que la pública lo hace un 10%. Este superior incremento experimentado por la enseñanza pública nos hace pensar que el factor densidad de población la afecta en mayor medida que a la concertada.

Al considerar la densidad de población, las CCAA de Andalucía, Aragón, Castilla y León (tanto para la pública como para la concertada), Canarias (sólo para la pública) y Murcia (sólo para la concertada) resultan eficientes técnicamente.

### 6.2.4.2. Modelo VRS.

Completemos ahora el análisis anterior realizándolo según el modelo VRS. Los valores que obtenemos de eficiencia técnica sin contar con el factor de la densidad de población son:

<b>CUADRO 6.2: EFICIENCIA TÉCNICA (ET) DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y CONCERTADA MODELO VRS CON ORIENTACIÓN INPUT (SIN CONSIDERAR LA VARIABLE DENSIDAD DE POBLACIÓN)</b>						
	<b>Enseñanza pública</b>			<b>Enseñanza concertada</b>		
	<b>Eficiencia VRS</b>	<b>Eficiencia de escala</b>	<b>Rendim.</b>	<b>Eficiencia VRS</b>	<b>Eficiencia de escala</b>	<b>Rendim.</b>
<b>Andalucía</b>	1	0,972	drs	1	1	-
<b>Aragón</b>	0,929	0,886	drs	1	1	-
<b>Asturias</b>	0,760	0,845	drs	1	0,969	drs
<b>Baleares</b>	0,714	0,989	drs	0,891	0,967	drs
<b>Canarias</b>	1	1	-	0,990	0,984	drs
<b>Cantabria</b>	0,783	0,928	drs	0,916	0,994	drs
<b>Castilla y León</b>	0,970	0,835	drs	0,993	0,999	drs
<b>Cataluña</b>	1	0,886	drs	1	0,960	drs
<b>Galicia</b>	1	0,848	drs	0,990	0,993	drs
<b>La Rioja</b>	1	0,813	drs	0,930	0,977	drs
<b>Madrid</b>	0,804	0,925	drs	1	0,998	drs
<b>Murcia</b>	0,969	0,903	drs	1	1	-
<b>Navarra</b>	0,928	0,781	drs	1	0,803	drs
<b>País Vasco</b>	0,697	0,787	drs	0,730	0,873	drs
<b>España</b>	0,90			0,96		

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de coste medio obtenidos.

Si consideramos ahora la densidad de población tendremos:

<b>CUADRO 6.3: EFICIENCIA TÉCNICA (ET) DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA Y CONCERTADA MODELO VRS CON ORIENTACIÓN INPUT (CONSIDERANDO LA VARIABLE DENSIDAD DE POBLACIÓN)</b>						
	<b>Enseñanza pública</b>			<b>Enseñanza concertada</b>		
	<b>Eficiencia VRS</b>	<b>Eficiencia de escala</b>	<b>Rendim.</b>	<b>Eficiencia VRS</b>	<b>Eficiencia de escala</b>	<b>Rendim.</b>
<b>Andalucía</b>	1	1	-	1	1	-
<b>Aragón</b>	1	1	-	1	1	-
<b>Asturias</b>	0,763	0,939	drs	1	0,969	drs
<b>Baleares</b>	0,727	0,992	drs	0,891	0,967	irs
<b>Canarias</b>	1	1	-	0,990	0,984	drs
<b>Cantabria</b>	0,801	0,991	drs	0,923	0,985	drs
<b>Castilla y León</b>	1	1	-	1	1	-
<b>Cataluña</b>	1	0,892	drs	1	0,960	drs
<b>Galicia</b>	1	0,932	drs	1	0,983	drs
<b>La Rioja</b>	1	0,940	drs	0,967	0,992	irs
<b>Madrid</b>	0,804	0,925	drs	1	0,998	drs
<b>Murcia</b>	0,975	0,924	drs	1	1	-
<b>Navarra</b>	0,984	0,950	drs	1	0,848	drs
<b>País Vasco</b>	0,697	0,807	drs	0,763	0,835	drs
<b>España</b>	0,91			0,97		

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de coste medio obtenidos.

En este análisis podemos comprobar cómo la enseñanza concertada presenta una media de eficiencia de 0,96 frente a 0,90 de la enseñanza pública – sin considerar la densidad de población –. Considerándola, la primera mejora hasta un 0,97 mientras que la segunda lo hace hasta un valor de 0,91. Las dos incrementan su eficiencia técnica un 1%.

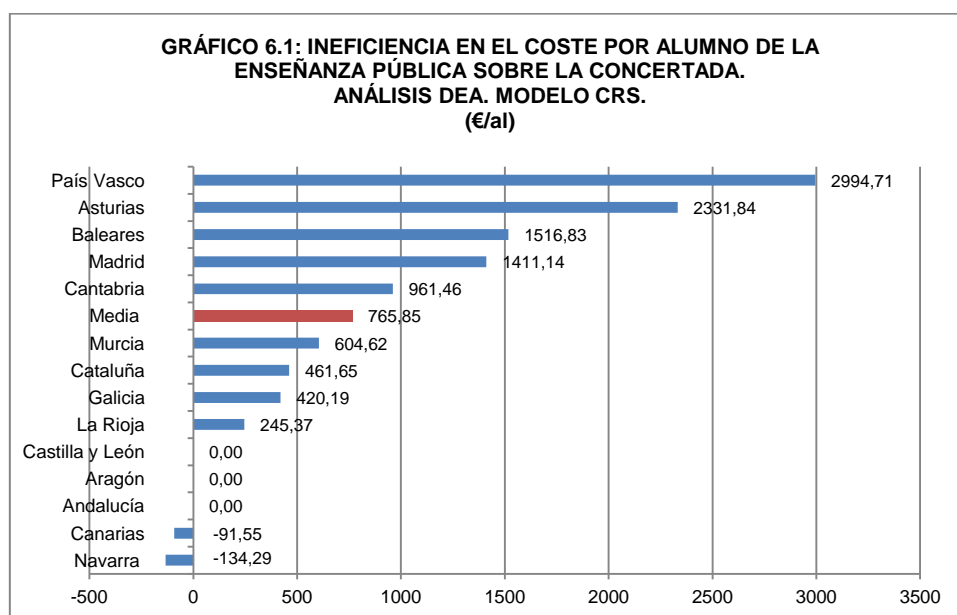
Al considerar la densidad de población, las CCAA que son plenamente eficientes (índice 1) en los dos tipos de educación son Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña y Galicia. En La Rioja y Canarias alcanza este índice la enseñanza pública y en Asturias, Madrid, Murcia y Navarra la concertada.

### 6.2.4.3. Valoración de la ineficiencia de los centros educativos en función del coste medio por alumno

Junto a los valores de eficiencia técnica ofrecidos, el modelo DEA nos proporciona las desviaciones radiales de cada una de las unidades de producción. Estas representan las distancias que existen desde cada uno de los puntos hasta la Frontera de Producción Óptima.

Considerando las desviaciones señaladas para el recurso coste medio, podemos obtener el valor que cada enseñanza debería corregir para alcanzar la eficiencia total. Al presentar la enseñanza concertada – en general – parámetros de mayor eficiencia que la pública, calcularemos esa diferencia y la aplicaremos al total del número de alumnos que esta última presenta. De esta forma, obtendremos el valor de la ineficiencia de una enseñanza respecto a otra<sup>111</sup>.

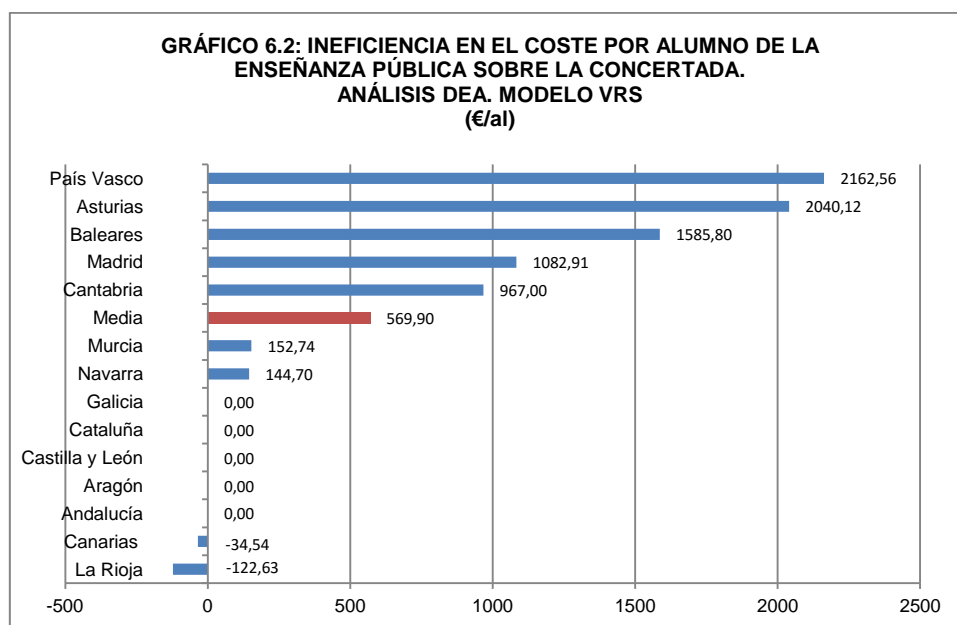
Gráficamente, las ineficiencias obtenidas en cada uno de los casos son:



Vemos en este caso – modelo CRS – cómo la enseñanza pública del País Vasco, Asturias, Baleares, Madrid y Cantabria presenta unos valores de ineficiencia muy altos, por encima de la media para el resto de CCAA. Únicamente la enseñanza concertada en Navarra y Canarias presenta ineficiencia respecto a la pública.

<sup>111</sup> Presentamos los cálculos en los Cuadros A6.2 – para la Orientación CRS – y A6.3 – para VRS –, respectivamente, del Anexo IV.

Esta tendencia se observa, igualmente, para el modelo VRS – ofrecido en el gráfico siguiente – corrigiéndose a la baja, salvo para el caso de Navarra. Ahora La Rioja y Canarias son las CCAA que con mayor ineficiencia para la educación concertada. Destaca igualmente el que existan cinco CCAA las que presentan ineficiencia cero para ambos tipos de enseñanza.



Valorando monetariamente los niveles de ineficiencia alcanzados – empleando las cifras de coste medio y el número de alumnos matriculados –, la enseñanza pública muestra las siguientes cifras totales<sup>112</sup>:

<sup>112</sup> Detalle en los Cuadros A6.2 y A6.3 del Anexo IV.

<b>CUADRO 6.4: VALOR TOTAL DE LA INEFICIENCIA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA RESPECTO A LA CONCERTADA MODELO DEA (CRS Y VRS CON ORIENTACIÓN INPUT)</b>		
	<b>Coste por alumno (€/al)</b>	<b>Coste total (€)</b>
<b>Ineficiencia Modelo CRS</b>	765,85	898.576.403
<b>Ineficiencia Modelo VRS</b>	569,90	552.578.808

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de coste medio obtenidos.

Concluimos, a la vista de estas cifras, que la enseñanza concertada en España – considerando las CCAA que participan en PISA-2009 – es más eficiente que la pública.

Si valoramos el coste de la ineficiencia de la enseñanza pública – bajo el supuesto del modelo CRS con Orientación Input y teniendo en cuenta la variable densidad de población – alcanzamos la cifra final de 898.576.403 €, reduciéndose esta a 552.578.808 € si se realiza bajo el modelo VRS.

### **6.3. Conclusiones**

Presentamos en este epígrafe las conclusiones obtenidas del modelo DEA desarrollado:

- a. Hemos definido el DEA teniendo en cuenta como recursos principales el coste medio por alumno para la Educación Secundaria (pública y concertada) y el índice de equidad medido a través del ESCS de PISA-2009. Creemos importante considerar ambas variables para analizar la eficiencia de los centros concertados y públicos y estimamos que sería parcial prescindir de una de ellas. Posteriormente hemos incluido la variable densidad de población para poder tener en cuenta la distribución espacial del alumnado y cómo afecta, igualmente, a dicha eficiencia.

Como productos consideramos, a su vez, el rendimiento de los alumnos a través de la puntuación media alcanzada en PISA-2009 y el nivel de equidad a través del porcentaje de alumnos que alcanzan una puntuación en ella mayor de 407 (es decir, no son alumnos que PISA considera rezagados).

- b. Considerando el análisis DEA bajo la Orientación Input y el modelo CRS obtenemos que, globalmente, la enseñanza concertada es más eficiente que la pública en un 10,12% (sin considerar la densidad de población) y esta se reduce al 8,04% si se considera esta variable.

Tomando el modelo completo – incluyendo a los factores anteriores la densidad de población – sólo los centros públicos de las CCAA de Canarias y Navarra presentan mayor eficiencia que los centros concertados y en Andalucía, Aragón y Castilla y León ambos tipos de enseñanzas son eficientes respecto a los recursos utilizados.

Valorando monetariamente la ineficiencia de la enseñanza pública respecto a la concertada obtenemos una cifra de 898.576.403 €.

- c. Teniendo en cuenta el modelo VRS la enseñanza concertada es más eficiente que la pública en un 7,87% si no se considera como variable la densidad de población y se reduce hasta el 6,59% si es considerada.

Para este último caso, sólo los centros públicos de Canarias y La Rioja ofrecen mayor eficiencia que los centros concertados mientras que Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña y Galicia presentan eficiencia para las dos enseñanzas.

El valor de la ineficiencia de la enseñanza pública respecto a la concertada se cifra en 552.578.808 €.



# **CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES FINALES**

---



## **CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES FINALES**

El objetivo principal que marcábamos al inicio de este trabajo era el de analizar el grado en el que la enseñanza concertada en España cumplía los objetivos de libertad, equidad y eficiencia propios de todo sistema educativo y si se justificaba el que fuera financiada a través de fondos públicos. Buscábamos investigar si es defendible – considerando de forma conjunta estos objetivos marcados – la existencia de un sector de titularidad privada cuyos gastos de personal, funcionamiento, gestión e inversión fuesen sufragados por los poderes públicos.

Junto a este propósito señalábamos, igualmente, otro intermedio: la obtención de medidas válidas de las principales variables económicas sobre la actividad de los centros concertados. Nombrábamos, expresamente, las siguientes: el coste medio por alumno, el coste medio del profesorado, los ingresos y gastos medios por alumno (beneficio medio) y el déficit de concierto. Su cálculo haría posible analizar si existe homogeneidad en la financiación de la enseñanza concertada en todas las CCAA y si esta es deficiente o no, la existencia de economías de escala y el grado de satisfacción de las familias con la enseñanza recibida por sus hijos según la titularidad del centro en el que se escolarizan.

A lo largo de los Capítulos hemos realizado distintos análisis numéricos sobre las variables señaladas y presentado las valoraciones oportunas. Ahora, recogiendo todas ellas, queremos ofrecer algunas conclusiones finales a la luz de los resultados obtenidos.

### **Primera conclusión:**

*El sector de la enseñanza concertada en España no es homogéneo y cada CCAA, de forma independiente, establece sus propias políticas para su financiación. Igualmente, y para el conjunto del sector, las Administraciones Públicas mantienen una deficiente financiación por debajo de su coste real e inferior a la que realizan en los centros públicos.*

Esta conclusión la fundamentamos, en primer lugar, en el diferente coste medio por alumno que cada CCAA ofrece tanto para la etapa de Educación Infantil de segundo ciclo y la Educación Primaria (desde los 2.501,50 €/alumno de Extremadura a los 4.723,89 €/alumno del País Vasco), como para la Educación Secundaria (entre los 2.995,81 €/alumno de Extremadura y los 5.844,11 €/alumno del País Vasco).

Hemos comprobado que la enseñanza concertada presenta un coste medio por alumno inferior en todas las CCAA al de la enseñanza pública, circunstancia que origina un ahorro significativo para las Administraciones – como media para toda España esta cifra es un 29,15% menor para el caso de la Educación Infantil y Primaria y un 42,56% inferior para la Educación Secundaria – al ofrecerse el servicio educativo a las familias a un coste inferior al que sus propios centros ofertan.

Otra variable descriptiva de estas desigualdades es el déficit de concierto existente en los centros concertados que alcanza el 14,62% de media para el conjunto del sector en España y siendo los ingresos por concierto, como promedio, el 77,43% de los ingresos totales. Esto explica que los centros deban controlar con rigor sus costes y ampliar la oferta de actividades extraescolares y de servicios complementarios – dentro de la legalidad – para poder sufragar esa diferencia y posibilitar su viabilidad económica.

En este sentido, el beneficio de explotación alcanzado por los centros es muy reducido: para el conjunto del territorio nacional, el 2,78% del total de los ingresos obtenidos. No obstante, existe un porcentaje alto de centros que presentan pérdidas (25,74%) o beneficio cero (6,48%), destacando que en las CCAA de Castilla-La Mancha, Extremadura y Asturias más del 50% de los centros concertados no obtengan resultado positivo.

#### Segunda conclusión:

*En la enseñanza privada y concertada española se generan economías de escala. El tamaño mínimo eficiente de los centros se sitúa a partir de los 101 alumnos matriculados. Esta característica favorece la eficiencia de los centros de mayor tamaño y de las CCAA con mayor densidad de población.*

Se ha comprobado que la estructura del sector concertado en España está basada en una mayoría de centros pequeños y medianos (el 49,75% tiene entre 101 y 500 alumnos y el 30,87% entre 501 y 1.000 alumnos matriculados).

Al analizar cómo se generan las economías de escala, se comprueba que, de modo conjunto, los centros concertados que tienen entre 501 y 1.000 alumnos matriculados presentan menor coste medio por alumno que el resto – un 10,25% inferior a los que tienen entre 101 y 500 alumnos y un 2,47% menor que los de más de 1.000 alumnos – aunque, no obstante, existe un número destacable de CCAA cuyo coste medio es menor para los centros con más de 1.000 alumnos matriculados (Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Madrid, Murcia y La Rioja).

El beneficio medio por alumno en cada uno de estos centros vuelve a mostrar, de modo global, que los centros que tienen entre 501 y 1.000 alumnos obtienen mayor beneficio (116,43 €/al) que el resto (un 120,37% superior a los centros de menos de 100 alumnos, un 32,96% respecto a los que tienen entre 101 y 500 alumnos y un 13,15% por encima de los de más de 1.000 alumnos). Por otro lado, sólo los centros con menos de 100 alumnos matriculados presentan, como media nacional, un beneficio de explotación negativo.

Para el conjunto de España, en resumen y como media, el mayor ahorro en costes y el mayor beneficio se producen, por tanto, cuando el tamaño del centro se sitúa entre los 501 y los 1.000 alumnos.

### Tercera conclusión:

*Los alumnos de bajo nivel socioeconómico y cultural escolarizados en la enseñanza concertada presentan unos resultados académicos en las pruebas PISA-2009 más favorables que los escolarizados en los centros públicos.*

El porcentaje de alumnos cuyas familias presentan un bajo nivel socioeconómico y cultural (situadas en el primer cuartil de ESCS) y que tienen un rendimiento inferior a 407 puntos en las pruebas PISA-2009 es menor en los centros concertados (20,52%) que en los públicos (32,38%).

A través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson se comprueba que existe relación a nivel CCAA entre las variables “*ser alumno con bajo ESCS y bajo rendimiento*” y “*tipo de centro al que asiste*”.

Los centros concertados consiguen en mayor medida que los públicos que los alumnos cuyas familias tienen menores niveles socioeconómicos y culturales obtengan un mejor rendimiento académico.

#### Cuarta conclusión:

*Los alumnos que asisten a centros concertados reciben más horas de inglés que los que asisten a centros públicos y consiguen un mayor rendimiento en esta materia. Esta es una ventaja sin duda relevante que explica la mayor demanda que presentan estos centros en España.*

Individualizamos esta conclusión sobre el rendimiento de los centros al considerar que es un aspecto destacable dada la importancia creciente concedida, hoy en día, al aprendizaje de idiomas extranjeros – especialmente el inglés –.

Realizado el análisis de los resultados de los alumnos presentados a la PAU del año 2012 – a través de la “*Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en Lengua Inglesa en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) 2012*” destaca el que aquellos alumnos escolarizados en centros privados y concertados obtengan, de media, una calificación superior que los matriculados en centros públicos (un 11,62% superior) recibiendo mayor número de horas de clase de inglés (entre un 6,59% y un 8,68% superiores, según cuartil del ISEC analizado).

#### Quinta conclusión:

*Los criterios mostrados por las familias en la elección de centro educativo para sus hijos no son semejantes, dependiendo estos de su titularidad. La satisfacción que los padres muestran sobre el centro elegido es mayor en los centros concertados y privados que en los públicos, a pesar de mostrar para aquellos mayores niveles de exigencia sobre el centro y los servicios educativos que demandan.*

Mientras que en los centros públicos las motivaciones principales de las familias son que el centro se encuentre situado en la zona de escolarización asignada oficialmente (82%), que otros familiares estudiaran allí (62,60%) o la fama de ser el mejor de su entorno (57,90%), en los concertados, en cambio, la importancia de su ubicación dentro de la zona de escolarización es menor (69,20%) y destaca el que se transmitan en él unas creencias religiosas (76,60%), la fama de ser el mejor de la zona (82,40%) y el que otros miembros de la familia estudiaran allí (78,90%). Finalmente, en los centros privados, la primera razón de elección es el de las creencias religiosas del centro (80,10%) y la segunda la fama de ser el mejor de la zona (79,50%).

Al analizar el grado de satisfacción de las familias respecto a los distintos servicios recibidos – a través de los estadísticos F y t – se observa que las que escolarizan a sus hijos en centros concertados muestran un mayor nivel de satisfacción en comparación con las que lo hacen en centros públicos. En las enseñanzas privada y concertada la satisfacción de las familias no depende del nivel socioeconómico de cada una de ellas, mientras que en la pública, en cambio, sí existe esa dependencia, deteriorándose la satisfacción a medida que aumenta dicho nivel.

Estas circunstancias – junto a la especificidad de los criterios de elección y que la satisfacción sea superior para los padres con mayor nivel socioeconómico – hacen que afirmemos, de modo general, que la exigencia de las familias en los centros concertados y privados sea superior a la que ofrecen las que escolarizan a sus hijos en los centros públicos.

Por otro lado, se ha querido valorar la insatisfacción que presentan los padres con el rendimiento que alcanzan sus hijos y se ha obtenido un porcentaje del 22,1% en los centros públicos, frente al 15% en los privados y concertados – contraste realizado a través del estadístico Chi-cuadrado – mostrando que las variables insatisfacción y titularidad están relacionadas.

Un aspecto de interés, igualmente, es que las familias que matriculan a sus hijos en centros concertados están más satisfechas con la enseñanza recibida en idiomas extranjeros que las que lo hacen en centros públicos. Así, el 68,4% de las que los escolarizan en la enseñanza concertada señalan ésta como “Buena o muy buena” frente a un 57,3% de las que lo hacen en la pública.

Sexta conclusión:

*Considerando conjuntamente el rendimiento en PISA, el coste medio por alumno y el nivel de equidad educativa, la enseñanza concertada es más eficiente que la enseñanza pública.*

Entendemos que esta conclusión es la aportación más significativa de nuestra investigación al haber realizado una valoración conjunta de los objetivos de eficiencia y equidad que todo sistema educativo debe procurar.

Hemos realizado un análisis de eficiencia de los centros públicos y concertados en base al desarrollo de un modelo de Análisis Envolvente de Datos en el que se han tenido en cuenta los recursos y productos que consideramos más significativos. Como recursos, el coste medio por alumno para la Educación Secundaria (pública y concertada), el índice de equidad medido a través del ESCS de PISA-2009 y la densidad de población. Como productos, a su vez, el rendimiento de los alumnos a través de su puntuación media en PISA-2009 y el porcentaje de alumnos de bajo ESCS que alcanzan una puntuación mayor de 407, también en PISA-2009.

Atendiendo a la Orientación Input y bajo el modelo CRS obtenemos que, globalmente, la enseñanza concertada es más eficiente que la pública en un 8,04%, que sólo los centros públicos de Canarias y Navarra presentan mayor eficiencia que los centros concertados y que en Andalucía, Aragón y Castilla y León ambos tipos de enseñanzas son totalmente eficientes respecto a los recursos utilizados. Valorando monetariamente la ineficiencia de la enseñanza pública respecto a la concertada la ciframos en 898.576.403 €.

Por otro lado, considerando el modelo VRS, la enseñanza concertada es más eficiente que la pública en un 6,5% y sólo los centros públicos de Canarias y La Rioja ofrecen mayor eficiencia que los centros concertados. En esta ocasión Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña y Galicia son plenamente eficientes para las dos enseñanzas. El valor de la ineficiencia de la enseñanza pública respecto a la concertada se cifra en 552.578.808 €.



### Conclusión final:

Recogiendo de forma global los argumentos considerados hasta este momento en las seis conclusiones presentadas, pretendemos dar respuesta al objetivo principal que nos marcábamos al inicio de esta investigación.

En base a ellas, consideramos que los centros concertados – enmarcados dentro del principio constitucional de la libertad de enseñanza – desarrollan su actividad persiguiendo la mayor calidad educativa y combinando los objetivos de libertad, equidad y eficiencia para dar así cumplimiento a las exigencias que la legislación establece. A la vez, aportan a la sociedad un servicio con resultados contrastables y no inferiores a los ofrecidos por la enseñanza pública.

Creemos que es necesario considerar, de forma conjunta, estos tres objetivos ya que, si no, se caerá en juicios parciales y entendemos que ni los poderes públicos ni la sociedad en su conjunto pueden limitarse a tener en cuenta únicamente uno de ellos para evaluar el desempeño global de la enseñanza concertada ni para justificar su reducción.

De cara al futuro, vemos deseable y necesario profundizar en la mejora de los conciertos educativos en España, actualizando sus fórmulas de financiación con el fin de que pueda alcanzarse mayor estabilidad y seguridad económica en estos centros. Consideramos imprescindible para ello que las Administraciones Públicas cubran el déficit de concierto que estos presentan.

Es necesario, por la calidad del sistema educativo en su conjunto, que los fondos públicos dedicados al concierto recojan las amortizaciones de los bienes de capital y que se actualicen y completen los importes del módulo de “*Otros Gastos*”, claramente insuficientes para cubrir las necesidades reales de los centros.

En esta perspectiva, igualmente, es preciso no perder como referencia la obligación de todo sistema educativo de ofrecer soluciones y atender las demandas que las familias realizan, fortaleciendo la libertad de elección de centro sin discriminaciones y favoreciendo la pluralidad en condiciones de igualdad. Esta cuestión, entendemos, está relacionada con su financiación al posibilitar el ejercicio

efectivo del derecho a la educación en libertad y, a la vez, asegurar la igualdad de oportunidades.

Consideramos, finalmente, que en la educación del mañana es primordial que no se vean a las iniciativas pública y privada como contrarias, ni a una de ellas como detractora de fondos en perjuicio de la otra, sino como redes complementarias que dan cumplimiento a los principios de libertad, equidad y eficiencia. Las sinergias que se deriven de ello habrán de ser beneficiosas para el conjunto del sistema educativo.

Los nuevos desafíos que será necesario afrontar así lo merecen.

# **BIBLIOGRAFÍA**

---



## **BIBLIOGRAFÍA**

### **Bibliografía: Economía de la Educación**

Aedo C. y Vargas J. *Economía de la Educación. Una historia reciente, un futuro plagado de desafíos*. Consultado el 30/11/2011 en [www.adunca.com.ar](http://www.adunca.com.ar).

Álvarez, M. (1988). *Organización y Renovación escolar. Tutorías, Seminarios, Dirección, Jefatura de Estudios, APA,...* Evaluación. Editorial Popular. Madrid.

Andrews M., Duncombe, W. y Yinger, J. (2002). *Revising economies size in American education: Are any closer to a consensus?* Economics of Education Review 21.

Antúnez, S. y Sallán, J. G. (1996). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Graó. Barcelona.

Arias, R. M., Soto, J. L. G. y Morera, M. C. (2009). *Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación*. Revista de Educación, 348, pp. 15-45.

Arrow, K. J. (1973): *Higher education as a filter*. Journal of Public Economics, 2 (3), pp. 193-216.

Ayllón, J. R. (2003). *Filosofía mínima*. Ariel.

Banker, R., Charnes, A. y Cooper, W. W. (1984). *Models for estimating technical and scale efficiencies in data envelopment analysis*. Management Science, 30, 1078-92.

Barr, N. (1993). *The Economics of the Welfare State*. Major New Edition

Battese, G. E. y Coelli, T. J. (1995). A model for technical inefficiency effects in a stochastic frontier production function for panel data. *Empirical economics*, 20(2), pp. 325-332.

Becker, G. S. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Princeton University Press.

Bergoglio, J. M. (2013). *Educación: exigencia y pasión. Desafíos para educadores cristianos*. Editorial CCS. Madrid.

Bloom, N. y Van Reenen, J. (2010). *Why Do Management Practices Differ across Firms and Countries?* Journal of Economic Perspectives, 24 (1): 203-24.

Bowles, T. J. y Bosworth, R. (2002). *Scale economies in public education: Evidence from school level data*. Journal of Education Finance, 28(2), pp. 285-299.

Burgos, J. M. (2000). *El personalismo: autores y temas de una filosofía nueva*. Biblioteca Palabra. Ediciones Palabra. Madrid.

Burgos, J. M. (2003). *Antropología: una guía para la existencia*. Colección Albatros. Ediciones Palabra. Madrid.

Burgos Fernández, F. (2013). *Aproximación a la eficiencia asignativa del sistema público de enseñanza en comparación con los centros concertados*. Documentos de Trabajo ELEDUCA Nº 3, CEU Ediciones. Madrid.

Butler, R. J. y Monk, D. H. (1985). *The cost of public schooling in New Cork state: the role of scale and efficiency in 1978-1979*. The Journal of Human Resources, 20, pp. 361-380.

Calero, J. y Escardíbul, J. (2007). *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003*. Hacienda Pública Española, 183 (4), pp. 33-66.

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). *Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006*. Revista de Educación, 2010, pp. 225-256.

Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid. Página 93. Consultado el 16/07/2012 en [www.colegiodeemeritos.es](http://www.colegiodeemeritos.es)

Carrasco, J. B. y Calderero J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Ediciones Rialp. Madrid.

Carrasco, J. B. (2007). *Cómo personalizar la educación: una solución de futuro* (Vol. 108). Narcea Ediciones. Madrid.

Castells, D. (2009). *Eficiencia y crisis en contribuciones a la Economía*. Consultado el 3/3/2014 en <http://www.eumed.net/ce/2009a/>

CDSI (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia). Pontificio Consejo Justicia y Paz. Consultado en <http://www.vatican.va>

Centro de Investigaciones Sociológicas (2014). *Barómetro de febrero de 2014. Avance de resultados. Estudio 2014*. Consultado 12/11/2014 en [http://datos.cis.es/pdf/Es3013\\_mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es3013_mar_A.pdf)

Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*. Narcea Ediciones. Madrid.

Charnes, A., Cooper, W. W. y Rhodes, E. (1978). *Measuring the efficiency of decision making units*. *European Journal of Operational Research*, 2, pp. 429-444.

Círculo de Empresarios (2006). *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria*. Ediciones Círculo de Empresarios. Madrid.

Clavel, J. G. y Balibrea, J. (2010). Motivación y rendimiento académico: los intangibles de la educación. *Universidad de Murcia, Departamento de Métodos Cuantitativos para la Economía, Facultad de Economía y Empresa: AEDE*.

Coelli T. J. (1996). *A guide to DEAP version 2.1: A data Envelopment Analysis (Computer) Program*. CEPA Working Papers N. 8/96. University of New England. Australia.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Office of Education.

Coll, V. y Blasco, O. M. (2006). *Evaluación de la eficiencia mediante el análisis envolvente de datos. Introducción a los modelos básicos*. Juan Carlos Martínez Coll.

Coltfelter, C. y Ladd, H. F. (1996). *Recognizing and rewarding success in public schools*. En H. Ladd, *Holding schools accountable: performance-based reform in education*, Washington, D.C.: Brookings Institution.

Confederación de Consumidores y Usuarios (2010). *Guía Práctica sobre Ahorro y Eficiencia Energética en Edificios*, Intelligent Energy Europe, Madrid.

Convención relativa a la Luchas Contra las Discriminaciones en la Enseñanza (1969). UNESCO. Consultado el 12/5/2014 en [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Cordero Ferrera, J. M., López, C. M., y Valiñas, M. A. G. (2011). *Los resultados educativos españoles en PISA 2009 y sus condicionantes*. Investigaciones de Economía de la Educación volume 6, 6, pp. 70-87.

Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E. y Pedraja Chaparro, F. (2013). *Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España*. Revista de Educación, 362. Septiembre – Diciembre 2013.

Cornaly, F. (2012). *Effectiveness and Efficiency of Educational Measures: Evaluation Practices, Indicators and Rhetoric*. Sociology Mind, 2(03), p. 255.

Debreu, G. (1951). *The coefficient of resource utilization*. Econometrica, 19, pp. 273-292.

DeCanio, S.J. (1994). *Agency and Control Problems in US Corporations: The case of energy-efficiency investments projects*. Journal of Economics of Business, 1(1): pp. 105-123.

DeCanio, S.J. (1998). *The Efficiency Paradox: Bureaucratic and Organizational Barriers to Profitable Energy-Saving Investments*. Energy Policy, 26: pp. 441-45.



Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Naciones Unidas. Consultado el 3/5/2014 en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

De Gregorio García, A. (2001). *La escuela católica... ¿Qué escuela?* Editorial Anaya.

De Jorge Moreno, J. y Santín González, D. (2010). *Los determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea*. Hacienda pública española, (193), pp. 131-155.

De la Orden, A. (1985). *Hacia una conceptualización del producto educativo*, Revista de Investigación Educativa, 3(6), (1985), pp. 271-283.

De Miguel, M. (1995). *La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto*. Donosita, Euskoo Ikaskuntza, *Cuadernos de Educación* 8, pp. 29-51.

De Pablos, L. (2008). *El gasto público en educación: algunos aspectos de interés*. Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales 1998-23. Universidad Complutense de Madrid.

De Soto, J. H. (2004). *La teoría de la eficiencia dinámica*. Procesos de Mercado: Revista Europea de Economía Política, 1(1).

Díez Santos, M. A., Fernández Alonso, R., Gil Escudero, G., De Marco, S. y Sanz San Miguel, L. (2012). *Prueba Piloto de Evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) 2012. Informe de la primera fase*. Consultado el 15/1/2015 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/informe-pau-ingles.pdf?documentId=0901e72b8170cdc9>

Doménech, R. (2008). *La evolución de la productividad en España y el capital humano*. Fundación Alternativas. Resumen Ejecutivo. pp. 5 y 6.

Domingo Moratalla, A. (2002). *Calidad educativa y justicia social*, PPC, Colección Educar, Madrid.

Drake, L. y Howcroft, B. (1994). *Relative efficiency in the branch network of a UK Bank: An empirical study*. Omega 22 (1), pp. 83-89.

Dubois, M. y Blomsterberg, A. (2011). *Energy saving potential and strategies for electric lighting in future North European, low energy office buildings: A literature review*. Energy and Buildings, 43(10): pp. 2572-2582.

Educación y Gestión (1996). *El Pago Delegado. ¿Control de fondos públicos o control de la empresa educativa privada? Unas ideas para el debate*. Documentos EyG. Madrid.

Escuelas Católicas (2007a). *Calidad, Equidad y Libertad en la educación*. Madrid. Editoriales SM, Edebé y Edelvives.

Escuelas Católicas (2007b). *Temas Clave del Proyecto Educativo Común*. Madrid. Editoriales SM, Edebé y Edelvives.

Eurydice (2011). *Organización del Sistema Educativo Español 2009/2010*. Comisión Europea.

Faber, C. F. (1966). *The size of a school district*. Phi Delta Kappan, 48(9), pp. 33-35.

Farrel, M. J. (1957). *The measurement of efficiency productive*. Journal of The Royal Statistical Society. Serie A. vol. 120.

FERE (2000). *Significatividad evangélica de la escuela católica. Reflexión sobre su sentido en la sociedad actual*. Editorial SM-FERE.

FERE (2002a). *Encuentro sobre nueva configuración de la función directiva*. Equipos directivos 2002. Ediciones SM-FERE.

FERE (2002b). *Significatividad social de la escuela católica*. Editorial SM-FERE.

FERE-CECA (2005). *Libertad y Financiación de la Enseñanza: Condiciones y exigencias. En defensa de un sistema educativo de calidad*. Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza. Documentos 7. FERE-CECA. Madrid.

FERE-CECA (2011). *El profesorado. Clave para una educación de calidad*. Foro Calidad y Libertad de la Enseñanza. Documentos 10. FERE-CECA. Madrid.

Ferguson, C. E. y Gould, J. P. (1990). *Teoría microeconómica*. Fondo de Cultura Económica. Madrid

Fernández Enguita, M. Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa. Barcelona.

Fox, W. (1981). "Reviewing economics size in education". *Journal of Education Finance*.6, pp. 273-296.

Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Ediciones Rialp. Madrid.

Friedman, M. y Friedman, R. (2008). *Libertad de elegir*. 2ª edición. Editorial Gota a Gota. Madrid.

Fuentes Pascual, R. (2002). *Eficiencia de los centros públicos de educación secundaria de la provincia de Alicante*. Tesis doctoral. Director: Clemente Hernández Pascual. Universidad de Alicante.

García Hoz, V. (1982). *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Rialp. Madrid.

Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Biblioteca Innovación Educativa. Ediciones SM. Madrid.

Gillissen, M. y Opschoor, H. (1995). *Energy Conservation and Investment Behaviour of Firms: An Empirical Investigation*. VU University Amsterdam, Amsterdam.

Gómez, J., Buendía, F., Solana, J. y García, J. (2003). *Estudio de la eficiencia de los centros de enseñanza secundaria de la ciudad de Murcia a través del análisis envolvente de datos*. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, nº 1, pp. 113-133

González-Betancor, S. M. y López-Puig, A. J. (2006). *Resultado educativo en España: ¿éxito o fracaso?* Consultado el 21/3/2014 en <http://acceda.ulpgc.es/xmlui/handle/10553/11414>

Gray, J., Jesson, D. y Sime, N. (1990). *Estimating differences in the examination performance of secondary schools in six LEAs: A multi-level approach to school effectiveness*. Oxford Review of Education 16, pp. 137-158.

Greeney B. y Slate, J.R. (2012). *School Climate and High School Size: A Multi-Year Analysis of Hispanic Students*. The ACEF Journal Vol. 3, No. 2, 2012, pp. 26-44.

Greenwald, R., Hedges, L. V. y Laine, R.D. (1996). *The effect of school resources on student achievement*. Review of Educational Research, 66, pp. 361-396.

Hanushek, E. A. (1979). *Conceptual and Empirical Issues in the estimation of educational production functions*. The Journal of Human Resources, Volume 14, Issue 3, pp. 351-388.

Hanushek, E. A. (1986). *The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools*. Journal of Economic Literature, Vol. 24, Nº3. Pp. 1141-1177

Hanushek, E. A. (1988). *Production Functions in Education*, en Husén, T. y Postlethwaite, T. N. (eds.) (1988). *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Reprinted, Pergamon Press, Oxford, vol. 7, pp. 4059-4069.

Hanushek, E. A. (1995). *Education Production Functions*, en Carnoy, M. (ed.). *International Encyclopedia of Economics of Education*. Second edition, Pergamon Press, Oxford, pp. 277-283.

Hickey, M. E. (1969). *Optimum School district size*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Administration.

Hildebran, D. Von (2001). *El corazón*. Biblioteca Palabra. Ediciones Palabra. Madrid.

Huang, G. y Howley, C. (1993). *Mitigating disadvantage: Effects of small-scale schooling on student achievement in Alaska*. Journal of Research in rural Education, 9, pp. 137-149.

Huguenin, J. M. (2015). Determinants of school efficiency: the case of primary schools in the State of Geneve. Switzerland. International Journal of Educational Management. Vol. 29.

INE (2007). *Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. Curso 2004-05. Metodología*. Subdirección General de Estadísticas y Análisis Sociales. Madrid.

INE (2010). *Entorno Físico. Densidad de población*. Consultado el 2/09/2014 en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft43%2Fa011&file=inebase&L0>

INE (2012a). *Encuesta de estructura salarial 2010*. Consultado el 24/1/2015 en <http://www.ine.es/prensa/np741.pdf>

INE (2012b). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2009-10*. Consultado el 30/10/2011 en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp122&file=inebase&L=0>

INE (2012c). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Metodología*. Consultado el 30/11/2011 en <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp122&file=inebase&L=0>

INEE (2013). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. OCDE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

INEE (2014). *Talis 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje – Informe español*. Boletín de Educación nº 33. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Instituto de Evaluación (2010a). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación. Madrid.

Instituto de Evaluación (2010b). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación. Madrid.

Instituto de Evaluación (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria. Segundo curso. Informe de resultados*. Ministerio de Educación. Madrid.

International Energy Agency (2010). *Energy Efficiency Governance. Handbook. Second Edition*, Paris.

Jabaloyes, J y Carot, J.M. (2005). *Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión*. Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana.

Kant, E. (2010). *Obra Completa*. Biblioteca de Grandes Pensadores. Volumen II. Editorial Gredos. Madrid.

Ketchum, M. R. y Slate, J.R. (2012). *School size and students designated as economically disadvantaged in Texas: differences in English language arts and math passing rates*. IJPR. Volume 7, Number 5/6

Koetse, M.J., de Groot, H.L.F y Nijkamp, P. (2008). *Barriers to investment in energy-saving technologies of small firms: the energy-efficiency paradox revisited*. Studies in Regional Science, 38: pp. 1-15.

Koopmans, T. C. (1951). *Analysis of production as an efficient combination of activities*. Activity analysis of production and allocation, 13, pp. 33-37.

Ladd, H. F. y Walsh, R. P. (2002). *Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right*. Economics of Education review, 21, pp. 1-17.

Lassibille, G. y Navarro Gómez, M. L. (2004). *Manual de Economía de la educación. Teoría y casos prácticos*. Pirámide. Madrid.

Leibenstein, H. (1966). *Allocative efficiency vs. X-efficiency*. American Economic Review 56, pp. 392-415.

Leibenstein, H. (1975). *Aspects of the X-efficiency theory of the firm*. Bell Journal of Economics 6, pp. 580-606.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2009). *A Review of Empirical Evidence About School Size, Effects: A Policy Perspective*. Review of Educational Research, 79(1), 464-490. doi: 10.3102/0034654308326158

Levin, H. M. (1997). *Raising school productivity: An x-efficiency approach*. Economics of Education Review, 16(3), pp. 303-311.

- Levin, H. M. (1999). *El nexo entre lo público y lo privado en la enseñanza en Estados Unidos*. Revista de educación, (318), pp. 57-69.
- Levin, H. M. (2002). *A comprehensive framework for evaluating educational vouchers*. Educational evaluation and policy analysis, 24(3), pp. 159-174.
- Levitt, M. S. y Joyce, M. A. S. (1987). *The Growth and Efficiency of Public Spending*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Linares, P. y Labandeira, X. (2010). *Energy efficiency: economics and policy*. Journal of Economic Surveys, 24(3): pp. 573-592.
- Llera, R. F. y Pérez, M. M. (2012). *Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso*. Presupuesto y gasto público, 67, pp. 97-118.
- López Mojarro, M. (2001). *A la calidad por la evaluación*. Monografías Escuela Española. Colección Gestión de Calidad. Ed. Praxis.
- Lubienski, C. (2001). *Innovation in Education Markets: Theory and Evidence on the Impact of Competition and Choice in Charter Schools*. American Educational Research Journal, June 20, 2003 40: pp. 395-443,
- Lubienski, C. (2005). *Public schools in marketized environments: Shifting incentives and unintended consequences of competition-based educational reforms*. American Journal of Education 111: pp. 464-86.
- Magisterio (2011). *Observatorio del Centro Educativo Español 2011. Funcionamiento y servicio*. Magisterio. Madrid.
- Mancebón, M. J. (1999). *La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficiencia productiva de los centros escolares*. Revista de educación, (318), pp. 113-143.
- Mancebón, M. J., Martínez Caraballo, N. y Pérez Ximénez, D. (2007). *Un análisis de la calidad percibida por los estudiantes en los centros públicos y privados de enseñanza secundaria*. XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, pp. 1-14.

Mancebón, M. J. y Muñiz, M. A. (2008). *Private versus public high schools in Spain: disentangling managerial and programme efficiencies*. Journal of the Operational Research Society, 59(7), pp. 892-901.

Mancebón, M. J., Calero, J., Choi, A. y Pérez Ximénez, D. (2012). *The efficiency of public and publicly subsidized high schools in Spain: Evidence from PISA-2006*. Journal of the Operational Research Society, 63 (11), pp. 1516-1533.

Mankiw, N. (1998). *Principles of Microeconomics*. Orlando, FL: Driyen Press

Marchesi, A. y Martín, E. (compiladores) (2002). *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Editorial SM. Fundación Santa María. IDEA.

Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Biblioteca Palabra. Editorial Palabra. Madrid.

Marqués Graells, P. (2002). *Calidad e innovación educativa en los centros*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

McGuffey, C. W y Brown, C. L. (1978). *The relationship of school size and rate school plant utilization to cost variations of maintenance and operation*. American Educational Research Journal, 15, pp. 373-378.

MECD/CIDE (2000). *Sistema Educativo Español. 2000*. Secretaría General Técnica. Madrid.

MECD (2005). *Estadística de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Consultado el 30/10/2011 en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2000-2001.html>



MECD (2011). *Las cifras de la Educación en España. Curso 2008-2009 (Edición 2011)*. Consultado el 25/03/2012 en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educación-españa/2011.html>

MECD (2013). PIRLS-TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español*. Volumen I. Instituto de Evaluación. Madrid.

MECD (2014a). *Estadística de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Consultado el 30/10/2011 en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

MECD (2014b). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2012-2013. Educación Especial*. Consultado el 24/01/2015 en <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2012-2013RD/RGEE&file=pcaxis&l=s0>

MECD (2014c). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2012-2013. Alumnado Extranjero*. Consultado el 23/01/2015 <http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2012-2013RD/Adultos&file=pcaxis&l=s0>

Meix Cereceda, P. (2014). *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Tirant lo Blanc. Valencia.

Millet, O. F. (2011). *Indicadores que mejoran la calidad en los centros educativos*. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària. Universidad de Alicante.

Molina López, M. (2013). *Reformas en el sistema educativo español para potenciar la eficiencia y la libertad de elección de los padres. Resumen de las conclusiones del workshop ELEDUCA celebrado en abril de 2012*. Documentos de Trabajo ELEDUCA Nº 2, CEU Ediciones.

Monk, D. H. (1987). *Secondary school size and curriculum comprehensiveness*. *Economics of Education Review*, 6, pp. 137-150.

Morris, H. J. (1964). *Relationship of school size to per pupil expenditures in secondary schools in southern region*. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers, Nashville, TN.

Mounier, E. (1992). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Obras completas. Editorial Sígueme. Salamanca.

Mourshed, M.; Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *Education. How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company.

Muñiz, M. y Suárez Pandiello, J. (2011). Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. Consultado el 24/6/2014 en <http://2011.economicsofeducation.com/malaga2011/muniz.pdf>

Muñoz Martín, M. (2006). *El valor añadido en educación y la función de producción educativa*. Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. Revista nº2.

Muñoz Sedano, A. y Román Pérez M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Educación y futuro. Monografías para la Reforma nº5. Editorial Cincel. Madrid.

Muralidharan K. y Sundararaman V. (2013). *The Aggregate Effect of School Choice: Evidence From a Two-Stage Experiment in India*, National Bureau Of Economic Research Working Paper n. 19.441

Murillo Torrecilla, F. J. (2005). *La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, nº 2.

Nemo, P. (2009). *La libertad escolar, una necesidad para Europa*. Revista Española de Pedagogía 244, pp. 427-444.

OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Policy Brief. January 2008. OECD Observer.

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), pp. 29-49.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Fundación Instituto de Empresa. Madrid.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2010). *Diagnóstico y reforma de la educación general en España. Resumen ejecutivo*. Analistas Socio-Políticos, Gabinete de Estudios.

Pérez-Esparrels, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales* nº 94. pp. 39-69.

Poveda, F. M. (2002). *La Economía de la Educación: fundamentación histórica y situación actual. Una aplicación práctica*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Navarra, Pamplona.

Prensky, M. (2008a). *¿Una educación en el por si acaso? Educational Technology Magazine*. Vol 48, Enero-Febrero 2008. Traducción realizada por Universidad Camilo José Cela y SEK.

Prensky, M. (2008b). *El papel de la tecnología en la enseñanza y en el aula*. *Education Technology*, Nov. – Dic. 2008.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. *Biblioteca Innovación Educativa*. Ediciones SM. Madrid.

Pritchett, L. y Filmer, D. (1997). *What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures*. World Bank Working Paper 1795.

Ramirez, A. (1992). *Size, cost, and quality of schools and school districts: A question of context (Report No. RC 019 322)*. In source book on school and district size, cost and quality (Report no. RC 019 318). Minneapolis, MN: Minnesota University, Huber H. Humphrey Institute of Public Affairs; Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 361 162).

Reyero, D. (2009). *El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal*. Revista Española de Pedagogía, 244, pp. 409-425.

Reyero García, D. y Sanz-Magallón Rezusta. G. (2012). *Libertad, calidad y financiación de la educación. Planteamiento del Grupo de Investigación ELEDUCA*. Documentos de Trabajo ELEDUCA N° 0, CEU Ediciones.

Rogero García, J. y Candelas, M. A. (2014). *Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS), 147(1), pp. 121-130.

Rogosa, D. R., Brand, D. y Zimowski, M. (1982). *A growth curve approach to the measurement of change*. Psychological Bulletin, 90, pp. 726-748.

Rogosa, D. R. y Willett, J. B. (1985). *Understanding correlates of change by modeling individual differences in growth*. Psychometrika, 50, pp. 203-228.

Rogosa, D. R. (1995). *Myths and methods: "Myths about longitudinal research" plus supplemental questions*. In J. M. Gottman (ed.), *The Analysis of Change*. Mahwah, NJ: LEA.

Rojas, M. (2009). *Libertad de elección y pluralismo. Propuestas para una reforma de la educación española inspiradas en la experiencia de Suecia*. Ideas para salir de la crisis. La mejora del sistema educativo III. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

Rosenfeld, S. (1977). *Centralization versus decentralization: A case study of rural education in Vermont*. In J. P. Sher (Ed.), *Education in rural America: A reassessment of conventional wisdom*. (pp. 205-268). Boulder, CO: Westview Press.

Saidur, R. R. (2009). *Energy consumption, energy savings, and emission analysis in Malaysian office buildings*. Energy Policy, 37(10): pp. 4104-4113.

Salas, M. (2008). *Economía de la Educación*. Prentice Hall. Pearson. Madrid.

Sánchez, J. y Manzanares, A. (2012). *La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. Temas educativos en el punto de mira*. Wolters Kluwer España SA.

Sánchez Gargallo, M. A. (2004). *Perspectivas ante la financiación del derecho a la educación en libertad*. Educación y democracia. II Encuentros sobre Educación en El Escorial (UCM). Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Madrid.

Santín, D. (2006). *La medición de la eficiencia de las escuelas: una revisión crítica*. Hacienda Pública Española, 177(2), pp. 57-82.

Santín, D. y Sicilia, G. (2014). “*¡Quiero cambiar a mi hijo de grupo!*”. *Factores explicativos de la eficiencia técnica de los colegios en España*. Revista de evaluación de programas y políticas públicas/Journal of public programs and policy evaluation (REPPP), (2), pp. 79-109.

Sanz, I., Sainz, J. y Doncel, L. M. (2012). *An Estimation of the Advantage of Charter over Public Schools*. Kyklos, 65(4), pp. 442-463.

Schmelkes, S. (2012). *Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., y Coll, C. (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos. El Santillana. Colección Reformas Educativas. Metas Educativas, 2021.

Schultz, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York. Columbia University Press.

Silva Portela, M. C. A. y Thanassoulis, E. (2001). *Decomposing school and school-type efficiency*. European Journal of Operational Research, 132(2), pp. 357-373.

Simon, F., Malgorzata, K. y Beatriz, P. (2007). *Education and Training Policy No More Failures Ten Steps to Equity in Education: Ten Steps to Equity in Education*. OECD Publishing.

Singh, A. (2014). *Private school effects in urban and rural India: Panel estimates at primary and secondary school ages*. Journal of Development Economics, in press Accepted Manuscript.

Soto, J. L. G. (2005). *La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la Universidad*. Revista de Educación, (337), pp. 351-387.

Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallic, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Biblioteca Innovación Educativa. Ediciones SM. Madrid.

Tedesco, J. C. (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, 55(1), pp. 31-47.

Thanassoulis, E. (1999). *Setting achievement targets for school children*. Education Economics 7 (2), pp. 101-119.

Tholkes, R. J. y Sederberg, C. H. (1990). *Economies of Scale and rural Schools*. Research in Rural Education, Fall 1990, Vol. 7, No.1, pp. 9-15.

Turner, C. C. y Thrasher, J. M. (1970). *School size does make difference*. San Diego, CA: Institute for Educational Management. ERIC Document Reproduction Service N. ED 043946.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca. Recuperado el 22/04/2014 de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO. Institute for Statistics. (2009). *Plan de Datos Educativos: Manual de instrucción para el reporte internacional de datos*. Montreal.

Vaticano II, C. (1966). *Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo Gaudium et spes. Gravissimum educationis*.

Villarroya Planas, A. y Escardíbul Ferrá, J. O. (2008). *Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España*. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 12(2), p. 4.

Villarroya Planas, A. y Escardíbul Ferrá, J. O. (2009). *The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data*. Journal of Education Policy, 24 (6), pp. 673-696.

Waslander, S., Pater, C. y van der Weide, M. (2010). *Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education*". OECD Education Working Papers, 52, OECD Publishing.

Williams, A., Atkinson, B., Garbesi, K., Page, E. y Rubinstein, F. (2012). *Lighting Controls in Commercial Buildings*, LEUKOS, 8(3): pp. 161-180.

Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. Biblioteca de Autores Cristianos. Madrid.

### **Bibliografía: Legislación**

Constitución Española (1978). Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, 29313-29424.

*Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto, núm. 187, p. 12525.

*Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*. Boletín Oficial del Estado, 27 de junio, núm.154, p. 14633.

*Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1985, num.159, p. 21015.

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre, núm. 1990, p, 28927.

*Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*. Boletín Oficial del Estado, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, p. 33651.

*Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, p. 45188.

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.* Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.* Boletín General del Estado, núm. 295, p.97858.

*Orden de 23 de septiembre de 1999 por la que se desarrolla el Real Decreto 2723/1998, de 18 de diciembre, por el que se regula la autonomía en la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.* Boletín Oficial del Estado, viernes 1 de octubre, núm. 235, p. 35211.

*Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de normas básicas sobre conciertos educativos.* Boletín Oficial del Estado, 27 de diciembre de 1985, núm. 310, p. 40552.

*Real Decreto 2723/1998, de 18 de diciembre, por el que se desarrolla la autonomía en la gestión económica de los centros docentes públicos.* Boletín Oficial del Estado, 31 de diciembre, núm. 313, p. 44572.

*Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas* (BOE 283 de 24 de noviembre de 2008).

*Sentencia 5/1981 del Tribunal Constitucional, de 13 de febrero, relativa a la Ley Orgánica 5/1980, reguladora del estatuto de centros escolares.*

*Sentencia 77/1985 del Tribunal Constitucional, de 27 de junio, relativa al Derecho a la educación y la libertad de enseñanza.*

*Sentencia 404/1993 del Tribunal Supremo de 4 de febrero de 1993, recaída en recurso de casación para la unificación de doctrina.*

Unión Europea (2003). *Carta de derechos fundamentales.* Oficina del Parlamento Europeo en España.



## **PARTE II: ANEXOS**

---



## ANEXO I: Capítulo 3

### LA POLÍTICA DE CONCIERTOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA

<b>CUADRO A3.1: PORCENTAJES DE REPARTO DE ALUMNOS EN LAS ENSEÑANZAS PÚBLICA, CONCERTADA Y PRIVADA EN ESPAÑA CURSO 2000/01</b>			
	<b>Centros Públicos</b>	<b>Centros concertados</b>	<b>Centros privados</b>
<b>Andalucía</b>	67,79%	24,71%	7,47%
<b>Aragón</b>	76,26%	17,95%	5,79%
<b>Asturias</b>	63,00%	26,82%	10,18%
<b>Baleares</b>	70,36%	21,47%	8,17%
<b>Canarias</b>	61,25%	34,40%	4,34%
<b>Cantabria</b>	79,37%	11,80%	8,84%
<b>Castilla y León</b>	64,68%	27,95%	7,37%
<b>Castilla-La Mancha</b>	68,21%	26,23%	5,56%
<b>Cataluña</b>	81,12%	14,96%	3,92%
<b>Comunitat Valenciana</b>	57,76%	35,44%	6,62%
<b>Extremadura</b>	68,50%	22,70%	8,80%
<b>Galicia</b>	80,34%	16,31%	3,35%
<b>Madrid</b>	73,83%	21,55%	4,62%
<b>Murcia</b>	57,23%	24,77%	18,01%
<b>Navarra</b>	75,51%	21,27%	3,21%
<b>País Vasco</b>	61,43%	37,83%	0,75%
<b>Rioja, La</b>	47,60%	51,13%	1,27%
<b>Ceuta</b>	65,97%	31,23%	2,81%
<b>Melilla</b>	77,38%	19,42%	3,20%
<b>España</b>	83,10%	13,77%	3,12%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el MECD.

## ANEXO II: Capítulo 4

### INDICADORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO, CALIDAD Y EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA PÚBLICA, PRIVADA Y CONCERTADA EN ESPAÑA

<b>CUADRO A4.1: ELECCIÓN DE CENTRO POR LA SITUACIÓN GEOGRÁFICA (ZONA DE ESCOLARIZACIÓN) EGD 2009</b>				
		<b>Zona escolar</b>		<b>Total</b>
		<b>NO</b>	<b>SI</b>	
<b>Público</b>	Recuento	2.292	10.451	12.743
	% por Titularidad	18,0%	82,0%	100,0%
	% elección	72,2%	84,5%	82,0%
<b>Concertado</b>	Recuento	846	1.903	2.749
	% por Titularidad	30,8%	69,2%	100,0%
	% elección	26,7%	15,4%	17,7%
<b>Privado</b>	Recuento	36	8	44
	% por Titularidad	81,8%	18,2%	100,0%
	% elección	1,1%	,1%	,3%
<b>Total</b>	Recuento	3.174	12.362	15.536
	% por Titularidad	20,4%	79,6%	100,0%
	% elección	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.

**CUADRO A4.2. ELECCIÓN DE CENTRO POR LA FAMA DE SER EL MEJOR DE LA ZONA DE ESCOLARIZACIÓN EGD 2009**

		Zona escolar		Total
		NO	SI	
<b>Público</b>	Recuento	2.292	3.156	5.448
	% por Titularidad	42,1%	57,9%	100,0%
	% elección	72,2%	43,5%	52,3%
<b>Concertado</b>	Recuento	846	3.951	4.797
	% por Titularidad	17,6%	82,4%	100,0%
	% elección	26,7%	54,5%	46,0%
<b>Privado</b>	Recuento	36	140	176
	% por Titularidad	20,5%	79,5%	100,0%
	% elección	1,1%	1,9%	1,7%
<b>Total</b>	Recuento	3.174	7.247	10.421
	% por Titularidad	30,5%	69,5%	100,0%
	% elección	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.

**CUADRO A4.3: ELECCIÓN DE CENTRO POR OFRECER ESTUDIOS ESPECÍFICOS EGD 2009**

		Centro que ofrece estudios específicos		Total
		NO	SI	
<b>Público</b>	Recuento	2.292	966	3.258
	% por Titularidad	70,3%	29,7%	100,0%
	% elección	72,2%	48,3%	63,0%
<b>Concertado</b>	Recuento	846	970	1.816
	% por Titularidad	46,6%	53,4%	100,0%
	% elección	26,7%	48,5%	35,1%
<b>Privado</b>	Recuento	36	64	100
	% por Titularidad	36,0%	64,0%	100,0%
	% elección	1,1%	3,2%	1,9%
<b>Total</b>	Recuento	3.174	2.000	5.174
	% por Titularidad	61,3%	38,7%	100,0%
	% elección	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.

**CUADRO A4.4: ELECCIÓN DE CENTRO POR TENER UNAS CREENCIAS RELIGIOSAS DETERMINADAS EGD 2009**

		Tener creencias religiosas		Total
		NO	SI	
<b>Público</b>	Recuento	2.292	257	2.549
	% por Titularidad	89,9%	10,1%	100,0%
	% elección	72,2%	8,1%	40,1%
<b>Concertado</b>	Recuento	846	2.773	3.619
	% por Titularidad	23,4%	76,6%	100,0%
	% elección	26,7%	87,3%	57,0%
<b>Privado</b>	Recuento	36	145	181
	% por Titularidad	19,9%	80,1%	100,0%
	% elección	1,1%	4,6%	2,9%
<b>Total</b>	Recuento	3.174	3.175	6.349
	% por Titularidad	50,0%	50,0%	100,0%
	% elección	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.

**CUADRO A4.5: ELECCIÓN DE CENTRO POR HABER ESTUDIADO EN ÉL OTROS MIEMBROS DE LA FAMILIA EGD 2009**

		Tener creencias religiosas		Total
		NO	SI	
<b>Público</b>	Recuento	2.292	3.831	6.123
	% por Titularidad	37,4%	62,6%	100,0%
	% elección	72,2%	54,2%	59,8%
<b>Concertado</b>	Recuento	846	3.156	4.002
	% por Titularidad	21,1%	78,9%	100,0%
	% elección	26,7%	44,7%	39,1%
<b>Privado</b>	Recuento	36	81	117
	% por Titularidad	30,8%	69,2%	100,0%
	% elección	1,1%	1,1%	1,1%
<b>Total</b>	Recuento	3.174	7.068	10.242
	% por Titularidad	31,0%	69,0%	100,0%
	% elección	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.

**CUADRO A4.6: GRADO DE SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS RESPECTO AL CENTRO ESCOLAR DE SUS HIJOS (VALORES MEDIOS) EGD 2009**

		<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Con el profesorado de nuestra hija o hijo (a)</b>	Público	15.956	4,244	,789
	Concertado	9.154	4,276	,697
	Total	25.110	4,256	,757
<b>Con la dirección del colegio de nuestra hija o hijo (a)</b>	Público	15.766	4,053**	,866
	Concertado	9.101	4,055	,798
	Total	24.867	4,054	,842
<b>Con el colegio de nuestra hija o hijo (a)</b>	Público	15.858	4,136***	,810
	Concertado	9.134	4,232	,700
	Total	24.992	4,171	,773
<b>Trabajo en clase (b)</b>	Público	15.844	3,227***	,629
	Concertado	9.121	3,285	,584
	Total	24.965	3,248	,614
<b>Relación con el tutor o tutora (b)</b>	Público	15.817	3,417***	,673
	Concertado	9.125	3,477	,631
	Total	24.942	3,439	,658
<b>Relación con los compañeros (b)</b>	Público	15.772	3,355***	,629
	Concertado	9.121	3,427	,592
	Total	24.893	3,381	,617
<b>Utilización de recursos (b)</b>	Público	15.295	3,036**	,652
	Concertado	9.004	3,057	,632
	Total	24.299	3,044	,644
<b>Nivel de aprendizaje (b)</b>	Público	15.750	3,193***	,672
	Concertado	9.126	3,314	,602
	Total	24.876	3,237	,650
<b>Clima escolar (b)</b>	Público	15.548	3,223***	,633
	Concertado	9.082	3,328	,591
	Total	24.630	3,262	,620
(a) Escala de 1 a 5: 1 Nada; 2:Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho				
(b) Escala de 1 a 4: 1 Nada ; 2 Poco ; 3 Bastante ; 4 Muy satisfechos				
Diferencias: *** Significativa al 99%; ** Significativa al 95%; * Significativa al 90%.				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.				

**CUADRO A4.7: SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON EL CENTRO  
SEGÚN SU TITULARIDAD  
EGD 2009**

		Grado de satisfacción de las familias con el centro educativo de sus hijos					Total
		1	2	3	4	5	
<b>Público</b>	Recuento	175	488	1.753	8.025	5.417	15.858
	% horiz.	1,1%	3,1%	11,1%	50,6%	34,2%	100%
	% vertical	82,2%	76,7%	70,0%	62,0%	62,3%	63,5%
<b>Concertado</b>	Recuento	38	148	753	4911	3.284	9.134
	% horiz.	,4%	1,6%	8,2%	53,8%	36,0%	100%
	% vertical	17,8%	23,3%	30,0%	38,0%	37,7%	36,5%
<b>Total</b>	Recuento	213	636	2.506	12.936	8701	24.992
	% horiz.	,9%	2,5%	10,0%	51,8%	34,8%	100%
	% vertical	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Escala de 1 a 5: 1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho							
Chi-cuadrado = 142,68; p-value = 0,00							
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.							

**CUADRO A4.8: SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS CON EL PROFESORADO  
SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO  
EGD 2009**

		Grado de satisfacción con el profesorado					Total
		1	2	3	4	5	
<b>Público</b>	Recuento	150	411	1.355	7.515	6.525	15.956
	% horiz.	,9%	2,6%	8,5%	47,1%	40,9%	100%
	% vertical	78,9%	73,5%	68,5%	61,1%	64,6%	63,5%
<b>Concertado</b>	Recuento	40	148	622	4.775	3.569	9.154
	% horiz.	,4%	1,6%	6,8%	52,2%	39,0%	100%
	% vertical	21,1%	26,5%	31,5%	38,9%	35,4%	36,5%
<b>Total</b>	Recuento	190	559	1.977	12.290	10.094	25.110
	% horiz.	,8%	2,2%	7,9%	48,9%	40,2%	100%
	% vertical	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Escala de 1 a 5: 1: Nada; 2: Poco; 3: Algo; 4: Bastante; 5: Mucho Chi-cuadrado = 100,50; p-value = 0,00							
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por EGD 2009.							



**CUADRO A4.9: VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS POR LAS FAMILIAS  
CIS 2014**

¿Cómo valora la enseñanza de idiomas que reciben sus hijos en su centro de enseñanza?										
		Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala	Ningún idioma	N.S.	N.C.	Total
<b>Público</b>	Recuento	64	249	96	50	20	34	22	11	546
	% horizontal	11,7%	45,6%	17,6%	9,2%	3,7%	6,2%	4,0%	2,0%	100,0%
	% vertical	59,3%	75,7%	79,3%	76,9%	90,9%	85,0%	78,6%	68,8%	74,9%
<b>Concertado</b>	Recuento	25	68	20	14	2	3	2	2	136
	% horizontal	18,4%	50,0%	14,7%	10,3%	1,5%	2,2%	1,5%	1,5%	100,0%
	% vertical	23,1%	20,7%	16,5%	21,5%	9,1%	7,5%	7,1%	12,5%	18,7%
<b>Privado</b>	Recuento	19	12	5	1	0	3	3	1	44
	% horizontal	43,2%	27,3%	11,4%	2,3%	,0%	6,8%	6,8%	2,3%	100,0%
	% vertical	17,6%	3,6%	4,1%	1,5%	,0%	7,5%	10,7%	6,3%	6,0%
<b>NS</b>	Recuento	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	% horizontal	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% vertical	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,6%	,0%	,1%
<b>NC</b>	Recuento	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	% horizontal	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% vertical	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	12,5%	,3%
<b>Total</b>	Recuento	108	329	121	65	22	40	28	16	729
	% horizontal	14,8%	45,1%	16,6%	8,9%	3,0%	5,5%	3,8%	2,2%	100,0%
	% vertical	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por CIS 2014.

**CUADRO A4.10: ALUMNOS CON BAJO ESCS Y PUNTUACIÓN INFERIOR A 407 PUNTOS  
POR TITULARIDAD DEL CENTRO DOCENTE Y CCAA  
PISA 2009**

			Alumno no rezagado (> 407 pts)	Alumno rezagado (< 407 pts)	Total
Andalucía	<b>Públicos</b>	Recuento	170	128	298
		% horizontal	57,0%	43,0%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	35	16	51
		% horizontal	68,6%	31,4%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	205	144	349
		% horizontal	58,7%	41,3%	100%
Aragón	<b>Públicos</b>	Recuento	240	69	309
		% horizontal	77,7%	22,3%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	54	13	67
		% horizontal	80,6%	19,4%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	294	82	376
		% horizontal	78,2%	21,8%	100%
Asturias	<b>Públicos</b>	Recuento	218	101	319
		% horizontal	68,3%	31,7%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	46	15	61
		% horizontal	75,4%	24,6%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	264	116	380
		% horizontal	69,5%	30,5%	100%
Balears	<b>Públicos</b>	Recuento	158	105	263
		% horizontal	60,1%	39,9%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	57	30	87
		% horizontal	65,5%	34,5%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	215	135	350
		% horizontal	61,4%	38,6%	100%
Canarias	<b>Públicos</b>	Recuento	165	144	309
		% horizontal	53,4%	46,6%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	27	10	37
		% horizontal	73,0%	27,0%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	192	154	346
		% horizontal	55,5%	44,5%	100%
Cantabria	<b>Públicos</b>	Recuento	185	96	281
		% horizontal	65,8%	34,2%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	75	20	95
		% horizontal	78,9%	21,1%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	260	116	376
		% horizontal			

		% horizontal	69,1%	30,9%	100%
Castilla y León	<b>Públicos</b>	Recuento	229	57	286
		% horizontal	80,1%	19,9%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	72	16	88
		% horizontal	81,8%	18,2%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	301	73	374
		% horizontal	80,5%	19,5%	100%
Cataluña	<b>Públicos</b>	Recuento	155	41	196
		% horizontal	79,1%	20,9%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	93	13	106
		% horizontal	87,7%	12,3%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	248	54	302
		% horizontal	82,1%	17,9%	100%
Galicia	<b>Públicos</b>	Recuento	234	79	313
		% horizontal	74,8%	25,2%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	52	13	65
		% horizontal	80%	20%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	286	92	378
		% horizontal	75,7%	24,3%	100%
La Rioja	<b>Públicos</b>	Recuento	155	57	212
		% horizontal	73,1%	26,9%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	78	29	107
		% horizontal	72,9%	27,1%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	233	86	319
		% horizontal	73,0%	27,0%	100%
Madrid	<b>Públicos</b>	Recuento	168	63	231
		% horizontal	72,7%	27,3%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	95	15	110
		% horizontal	86,4%	13,6%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	263	78	341
		% horizontal	77,1%	22,9%	100%
Murcia	<b>Públicos</b>	Recuento	177	71	248
		% horizontal	71,4%	28,6%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	56	16	72
		% horizontal	77,8%	22,2%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	233	87	320
		% horizontal	72,8%	27,2%	100%
Navarra	<b>Públicos</b>	Recuento	227	69	296
		% horizontal	76,7%	23,3%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	65	12	77
		% horizontal	84,4%	15,6%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	292	81	373
		% horizontal	78,3%	21,7%	100%

<b>País Vasco</b>	<b>Públicos</b>	Recuento	471	162	633
		% horizontal	74,4%	25,6%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	415	89	504
		% horizontal	82,3%	17,7%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	886	251	1137
		% horizontal	77,9%	22,1%	100%
<b>Ceuta y Melilla</b>	<b>Públicos</b>	Recuento	95	222	317
		% horizontal	30,0%	70,0%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	11	8	19
		% horizontal	57,9%	42,1%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	106	230	336
		% horizontal	31,5%	68,5%	100%
<b>Resto de España</b>	<b>Públicos</b>	Recuento	127	56	183
		% horizontal	69,4%	30,6%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	12	6	18
		% horizontal	66,7%	33,3%	100%
	<b>Total</b>	Recuento	139	62	201
		% horizontal	69,2%	30,8%	100%
<b>Total</b>	<b>Públicos</b>	Recuento	3.575	1.500	5.075
		% horizontal	70,44%	29,56%	100%
	<b>Concertados</b>	Recuento	1.243	321	1.564
		% horizontal	79,48%	20,52%	100,00%
	<b>Total</b>	Recuento	4.818	1.821	6.639
		% horizontal	72,57%	27,43%	100,00%

**CUADRO A4.11: ASOCIACIÓN ENTRE TIPO DE CENTRO Y CONDICIÓN DE ALUMNO REZAGADO POR CCAA.  
VALORES DE CHI-CUADRADO DE PEARSON  
PISA 2009**

	<b>CHI-CUADRADO DE PERSON</b>	<b>SIGNIFICACIÓN ASINTÓTICA</b>
<b>Andalucía</b>	2,41	0,080*
<b>Aragón</b>	0,28	0,365
<b>Asturias</b>	1,21	0,172
<b>Baleares</b>	0,82	0,219
<b>Canarias</b>	5,13	0,017*
<b>Cantabria</b>	5,72	0,011*
<b>Castilla y León</b>	0,13	0,424
<b>Cataluña</b>	3,51	0,041*
<b>Galicia</b>	0,80	0,233
<b>La Rioja</b>	0,00	0,534
<b>Madrid</b>	7,85	0,003**
<b>Murcia</b>	1,16	0,178
<b>Navarra</b>	2,15	0,093*
<b>País Vasco</b>	10,27	0,001**
<b>Ceuta y Melilla</b>	6,47	0,013**
<b>Resto de España</b>	0,06	0,500

\*Diferencias significativa al 90%; \*\* Diferencias significativas al 95%

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA-2009.

## **ANEXO III: Capítulo 5**

### **INFLUENCIA DE LOS CONCIERTOS EDUCATIVOS SOBRE LOS COSTES Y EL RESULTADO DE EXPLOTACIÓN DE LOS CENTROS. ECONOMÍAS DE ESCALA Y EFICIENCIA ENERGÉTICA.**

#### **Variables tenidas en cuenta por la Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada (EFGEP)**

Para conseguir los fines señalados, la EFGEP recoge información sobre los centros escolares – y para cada uno de los niveles educativos implicados – sobre la composición del alumnado y del profesorado, su estructura de costes y sobre los gastos e ingresos de los mismos.

En un primer momento, toma en cuenta determinadas variables relativas al centro de enseñanza tales como la identificación del centro de enseñanza – localización, denominación, dirección completa y titular –, su dependencia – centros católicos o de otra confesión religiosa y centros laicos –, la naturaleza jurídica del titular – sociedad mercantil, cooperativas, persona física o Instituciones sin Fines de Lucro (fundaciones, congregaciones religiosas,...) –, la titularidad del centro/aula según sea *“la dependencia económica de las unidades escolares en funcionamiento del centro en función al grado de concierto que mantienen con la Administración”* (INE, 2012c, p. 8) y si se trata o no de centros específicos – de Educación Especial y de Educación para Adultos –.

La división que establece de las actividades docentes (aquellas referidas a las disciplinas que recogen los programas oficiales) son las siguientes:

- a. Educación infantil de Primer ciclo (EI1): Enseñanza de carácter voluntario de 0 a 3 años.
- b. Educación infantil de Segundo ciclo (EI2): Enseñanza de carácter voluntario de 3 a 6 años.
- c. Educación Primaria (EP): 1º a 6º cursos.

- d. Educación Secundaria Obligatoria (ESO): 1º a 4º cursos.
- e. Enseñanza de Régimen Especial de Grado Elemental (EREGE): Música y Danza.
- f. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).
- g. Bachillerato (BACH).
- h. Enseñanzas profesionales de Grado Medio. Incluyen:
  - Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional (FPGM).
  - Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Medio (EREGM): Ciclos de Grado Medio de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas Deportivas, Música, Danza y Enseñanza Superior de Idiomas (Escuela Oficial de idiomas).
  - Enseñanzas Profesionales de Grado Medio. Incluyen:
- i. Enseñanzas profesionales de Grado Superior. Incluyen:
  - Ciclos Formativos de Grado superior de Formación Profesional (FPGS).
  - Enseñanzas de Régimen Especial de Grado Superior (EREGS): Ciclos de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño y de Enseñanzas Deportivas.
  - Enseñanzas de Régimen Especial equivalentes a universitarias (EREEU): Enseñanzas de Grado Superior de Música y Danza, de Arte Dramático, de Diseño, Cerámica y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.
- j. Otras enseñanzas específicas (no equivalentes a niveles reglados).
  - Educación Especial Específica (EE).
  - Educación para Adultos Específica (EA).

A continuación, la EFGEP define lo que se entiende por actividades extraescolares, complementarias, servicios complementarios, personal del centro, gastos, costes e ingresos corrientes y gastos e ingresos de capital.

Actividades extraescolares: aquellas *“establecidas por el centro y que se realizan fuera del horario lectivo, de carácter voluntario y dirigido exclusivamente a los alumnos del propio centro [...] enfocadas tanto a la ampliación o asentamiento de los conocimientos impartidos durante el transcurso de las clases lectivas (clases particulares de matemáticas, idiomas obligatorios,...) como de otros tipos de*

*actividades dirigidas a fomentar diversos aspectos de la formación educativa (otros idiomas, música, ballet,...)” (INE, 2012c, p. 13).*

Actividades complementarias: las desarrolladas *“dentro del horario de permanencia obligada de los alumnos en el mismo y como complemento de la actividad escolar, en las que puede, voluntariamente, el conjunto de los alumnos. Son ejemplos de este tipo de actividades de carácter formativo, aunque no estrictamente docente, las excursiones, competiciones deportivas, visitas a museos o empresas, conferencias,...”* (INE, 2012c, p. 13).

Servicios complementarios: comprende los *“servicios de transporte, comedor, residencia y otros servicios complementarios (servicios de guardería antes y después del horario lectivo, servicios médicos, psicopedagógicos,...) que pueden ser prestados a los alumnos del centro”* (INE, 2012c, p. 13).

Por otro lado, se considera *“personal del centro”* a las personas que prestan sus servicios en el mismo, ya sea *“a través de una relación laboral (contrato de trabajo) o porque mantienen algún tipo de relación con el centro, tanto de propiedad (los propietarios de los centros escolares miembros de cooperativas que ejercen labores de dirección o docentes) como de pertenencia o afinidad con la entidad titular (personal religioso), independientemente de que su actividad esté o no remunerada y de quién abone sus retribuciones (personal concertado o no)”* (INE, 2012c, p. 16) y se le clasifica según dos criterios:

- La categoría profesional.  
Cada profesor se contabilizará en cada uno de los siguientes grupos – cada uno dentro del nivel educativo correspondiente – según impartan enseñanza reglada, participen en tareas de dirección, extraescolares,... o formen parte del personal de administración y servicios –.
- La relación contractual.
  - a. Personal remunerado: personal que percibe algún tipo de remuneración en efectivo por la realización de tareas concertadas o no concertadas – y abonadas directamente por el centro –.



- b. Personal no remunerado: *“Es el caso de determinados trabajadores autónomos que mantienen algún tipo de relación de propiedad con el centro, tales como, propietarios y miembros de cooperativas, personal religioso no concertado, el personal voluntario,... que realizan una función concreta de dirección o docencia pero sin recibir a cambio una retribución por este trabajo”* (INE, 2012c, p. 17).

Un parámetro a considerar, junto al descrito, es el de *“horas trabajadas por el personal”*, comprendiendo éste *“[...] el total de horas semanales (lectivas y complementarias según convenio y extras) trabajadas habitualmente por el total de personas pertenecientes a cada categoría que coinciden, generalmente, con las contratadas por el centro”* (INE, 2012c, p. 17).

Gastos corrientes: son los necesarios para el funcionamiento del centro contabilizados según el principio del devengo. Comprenden tres grandes grupos:

- Gastos del personal.  
Se recogen todos los pagos correspondientes a cubrir los sueldos y salarios brutos del personal del centro. Igualmente, se tendrán en cuenta las cuotas a la Seguridad Social por parte del empleador y los pagos realizados por el personal no remunerado – RETA y pagos por servicios médicos –.  
También tienen la consideración de otros gastos de personal los realizados con carácter social por la empresa de forma voluntaria o legalmente obligada (indemnizaciones, economatos, comedores, becas mantenidas, cursos de formación, aportaciones a sistemas complementarios de pensiones,...).
- Gastos corrientes en bienes y servicios.  
Incluyen todas las compras y gastos necesarios para el funcionamiento del centro valorados sin incluir el IVA (soportado y deducible) y realizados en bienes no inventariables.  
Estos gastos corrientes quedan clasificados según sea su naturaleza económica en *“Gastos de las actividades educativas”* – de actividades docentes, extraescolares y complementarias –, los *“Gastos de los servicios complementarios”*, los *“Gastos generales”*, las *“Dotaciones a la amortización del inmovilizado”* y los *“Impuestos”*.

Costes corrientes: al ser la educación un bien de naturaleza económica hemos de completar el estudio del gasto realizado con el concepto de coste. De ahí que debamos considerar que existen partidas que no son remuneradas – y por tanto no representan un gasto – pero que la lógica económica nos exige considerar su coste estimado. Es por ello que la Encuesta señala que en este concepto de coste corriente se incluyen: “[...] los gastos efectivamente realizados y abonados por el centro y aquellas otras partidas que aunque no han sido directamente abonadas representan un coste (imputado) para el centro docente, tales como, los salarios estimados del personal no remunerado” (INE, 2012c, p. 22).

Ingresos corrientes: se consideran y clasifican los ingresos corrientes de la siguiente forma:

- Ingresos procedentes de alumnos: cuotas por actividad docente (por clases lectivas, donaciones, horas complementarias y venta de material escolar), por actividades extraescolares, complementarias, servicios complementarios u otros servicios prestados (guardería antes o después de iniciarse el horario escolar, servicios médicos, psicopedagógicos,...).
- Ingresos por subvenciones o transferencias corrientes: cantidades transferidas al centro, se hayan o no cobrado, destinadas a financiar el funcionamiento del centro durante el curso escolar. Pueden proceder de fondos públicos o privados y clasificados en según provengan de conciertos educativos o sean ingresos por otras transferencias – subvenciones o donaciones –.

Ingresos varios: referidos a los no considerados en las clasificaciones anteriores. Pueden proceder de actividades o servicios no gestionados por el centro y se incluyen las actividades gestionadas por las AMPAS, concesiones de servicio de cafetería, transporte,...

Gastos de capital: se trata de transferencias realizadas para “[...] la obtención de elementos destinados a ser utilizados en la actividad de la empresa de forma duradera, así como la financiación externa de la empresa. Comprende, también las mejoras, transformaciones y reparaciones que prolonguen la vida útil normal, o aumenten la productividad de los capitales fijos existentes. Se excluyen los gastos corrientes de reparación y mantenimiento” (INE, 2012c, p. 23).

Ingresos de capital: son los ingresos recibidos en el período por “[...]la venta de elementos destinados a ser utilizados en la actividad de la empresa de forma duradera [bienes de capital, valorados sin incluir IVA], así como, las transferencias tanto públicas como privadas para la financiación de inversiones y la obtención de rendimientos de capitales propiedad del centro [ingresos de participaciones en capital, de valores de renta fija, de créditos, descuentos por compras por pronto pago y beneficios en valores negociables]” (INE, 2012c, p. 24).

**CUADRO A5.1: Nº DE CENTROS CONCERTADOS CONSIDERADOS  
EN NUESTRO ESTUDIO  
EFGEP 2009/10**

	TOTAL CENTROS CONCERTADOS EFGEP	TOTAL CENTROS CONCERTADOS CONSIDERADOS	%
<b>Andalucía</b>	557	435	78,28%
<b>Aragón</b>	107	90	84,11%
<b>Asturias</b>	71	58	81,69%
<b>Baleares</b>	106	75	71,70%
<b>Canarias</b>	100	91	91,00%
<b>Cantabria</b>	66	44	66,67%
<b>Castilla y León</b>	236	161	68,22%
<b>Castilla-La Mancha</b>	130	106	81,54%
<b>Cataluña</b>	704	444	63,21%
<b>Comunitat Valenciana</b>	400	287	71,75%
<b>Extremadura</b>	76	61	80,26%
<b>Galicia</b>	233	178	76,39%
<b>Madrid</b>	495	341	68,89%
<b>Murcia</b>	110	81	73,64%
<b>Navarra</b>	63	35	55,56%
<b>País Vasco</b>	266	80	30,08%
<b>Rioja, La</b>	29	26	89,66%
<b>Ceuta</b>	6	6	100,00%
<b>Melilla</b>	2	2	100,00%
<b>TOTAL</b>	<b>3.757</b>	<b>2.601</b>	<b>69,31%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.2: Nº DE ALUMNOS TOTALES EN CENTROS CONCERTADOS  
EFGEP 2009/10**

	Nº alumnos EI2	Nº alumnos EP	Nº alumnos ESO	Nº alumnos PCPI	Nº alumnos BACH	Nº alumnos FPGM	Nº alumnos FPGS
<b>Andalucía</b>	40.290	91.828	66.690	2.496	15.038	11.606	4.938
<b>Aragón</b>	9.206	19.361	14.816	435	3.611	1.711	1.795
<b>Asturias</b>	5.604	11.219	8.771	66	2.033	961	348
<b>Baleares</b>	7.890	17.725	11.577	94	2.906	801	164
<b>Canarias</b>	12.438	24.729	17.539	20	2.655	671	142
<b>Cantabria</b>	3.091	7.354	4.946	179	874	883	546
<b>Castilla y León</b>	13.792	28.921	22.634	794	6.172	3.698	2.427
<b>Castilla-La Mancha</b>	9.552	18.961	14.302	449	2.245	1.293	540
<b>Cataluña</b>	50.271	103.047	76.759	489	19.574	5.653	5.930
<b>Ceuta</b>	28.305	63.441	45.435	591	9.904	6.085	2.669
<b>Comunitat Valenciana</b>	5.713	11.846	9.488	37	1.862	427	269
<b>Extremadura</b>	15.834	31.724	21.527	325	3.388	2.044	1.305
<b>Galicia</b>	39.965	88.587	63.833	2.055	18.007	6.276	4.719
<b>Madrid</b>	11.106	21.519	14.382	163	1.918	1.535	561
<b>Melilla</b>	4.267	8.348	6.000	85	1.628	326	470
<b>Murcia</b>	4.253	8.937	7.282	661	4.673	2.663	5.226
<b>Navarra</b>	2.828	5.555	3.644	115	799	560	177
<b>País Vasco</b>	813	1.710	1.122	0	84	0	0
<b>Rioja, La</b>	348	691	456	0	37	0	0
<b>TOTAL</b>	265.566	565.503	411.203	9.054	97.408	47.193	32.226

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.3: Nº DE UNIDADES TOTALES EN CENTROS CONCERTADOS  
EFGEP 2009/10**

	Total uds EI2	Total uds EP	Total uds ESO	Total uds PCPI	Total uds BACH	Total uds FPGM	Total uds FPGS
<b>Andalucía</b>	1.611	3.881	2.437	152	517	411	199
<b>Aragón</b>	400	822	604	34	140	71	78
<b>Asturias</b>	234	489	364	6	71	40	18
<b>Baleares</b>	311	684	428	8	100	30	6
<b>Canarias</b>	494	983	678	1	117	32	8
<b>Cantabria</b>	131	335	215	12	36	37	28
<b>Castilla y León</b>	593	1.311	972	57	252	149	112
<b>Castilla-La Mancha</b>	400	795	567	34	84	51	20
<b>Cataluña</b>	2.020	4.115	2.741	33	708	231	242
<b>Ceuta</b>	1.135	2.547	1.769	40	350	285	114
<b>Comunitat Valenciana</b>	233	511	382	4	72	16	11
<b>Extremadura</b>	679	1.388	902	28	150	87	55
<b>Galicia</b>	1.611	3.545	2.439	130	680	272	240
<b>Madrid</b>	432	841	547	12	70	50	22
<b>Melilla</b>	173	342	236	10	62	14	23
<b>Murcia</b>	181	377	319	52	186	146	295
<b>Navarra</b>	114	219	149	8	32	28	7
<b>País Vasco</b>	30	62	41	0	4	0	0
<b>Rioja, La</b>	12	24	16	0	2	0	0
<b>TOTAL</b>	10.794	23.271	15.806	621	3.633	1.950	1.478

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.4: Nº DE UNIDADES CONCERTADAS EN CENTROS CONCERTADOS  
EFGEP 2009/10**

	Total uds cc EI2	Total uds cc EP	Total uds cc ESO	Total uds cc PCPI	Total uds cc BACH	Total uds cc FPGM	Total uds cc FPGS
<b>Andalucía</b>	1.555	3.866	2.433	149	255	411	174
<b>Aragón</b>	400	822	604	34	44	71	73
<b>Asturias</b>	231	489	364	4	6	40	18
<b>Baleares</b>	311	684	428	8	98	30	6
<b>Canarias</b>	479	983	677	1	32	32	8
<b>Cantabria</b>	125	335	215	12	11	37	28
<b>Castilla y León</b>	592	1.310	972	35	70	149	111
<b>Castilla-La Mancha</b>	399	795	565	33	22	49	12
<b>Cataluña</b>	2.008	4.113	2.741	6	266	222	213
<b>Ceuta</b>	1.127	2.535	1.757	13	344	277	91
<b>Comunitat Valenciana</b>	233	511	382	4	22	16	11
<b>Extremadura</b>	663	1.388	900	23	0	82	52
<b>Galicia</b>	1.579	3.545	2.429	130	232	269	228
<b>Madrid</b>	423	841	547	6	13	50	22
<b>Melilla</b>	171	341	235	8	62	14	23
<b>Murcia</b>	180	376	314	37	158	143	288
<b>Navarra</b>	114	219	149	8	6	28	7
<b>País Vasco</b>	30	62	41	0	0	0	0
<b>Rioja, La</b>	12	24	16	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	10.632	23.239	15.769	511	1.641	1.920	1.365

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.5: RESUMEN NÚMERO DE UNIDADES Y ALUMNOS EN CENTROS CONCERTADOS  
EFGEP 2009/10**

	uds concert E12/EP	uds no concert E12/EP	Alumnos cc E12/EP	uds concert SECUND	uds no concert SECUND	Alumnos cc SECUND	% alumnos E12/EP	% alumnos SECUND
<b>Andalucía</b>	5.421	71	132.118	3.422	294	100.768	56,73%	43,27%
<b>Aragón</b>	1.222	0	28.567	826	101	22.368	56,09%	43,91%
<b>Asturias</b>	720	3	16.823	432	67	12.179	58,01%	41,99%
<b>Baleares</b>	995	0	25.615	570	2	15.542	62,24%	37,76%
<b>Canarias</b>	1.462	15	37.167	750	86	21.027	63,87%	36,13%
<b>Cantabria</b>	460	6	10.445	303	25	7.428	58,44%	41,56%
<b>Castilla y León</b>	1.902	2	42.713	1.337	205	35.725	54,45%	45,55%
<b>Castilla-La Mancha</b>	1.194	1	28.513	681	75	18.829	60,23%	39,77%
<b>Cataluña</b>	6.121	14	153.318	3.448	507	108.405	58,58%	41,42%
<b>Ceuta</b>	3.662	20	91.746	2.482	76	64.684	58,65%	41,35%
<b>Comunitat Valenciana</b>	744	0	17.559	435	50	12.083	59,24%	40,76%
<b>Extremadura</b>	2.051	16	47.558	1.057	165	28.589	62,46%	37,54%
<b>Galicia</b>	5.124	32	128.552	3.288	473	94.890	57,53%	42,47%
<b>Madrid</b>	1.264	9	32.625	638	63	18.559	63,74%	36,26%
<b>Melilla</b>	512	3	12.615	342	3	8.509	59,72%	40,28%
<b>Murcia</b>	556	2	13.190	940	58	20.505	39,15%	60,85%
<b>Navarra</b>	333	0	8.383	198	26	5.295	61,29%	38,71%
<b>País Vasco</b>	92	0	2.523	41	4	1.206	67,66%	32,34%
<b>Rioja, La</b>	36	0	1.039	16	2	493	67,82%	32,18%
<b>TOTAL</b>	27.228	123	670.384	16.958	1.887	473.948		

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.



**CUADRO A5.6: COSTE MEDIO POR ALUMNO CONCERTADO EN EI2/EP  
EFGEP 2009/10**

	<b>Gastos corrientes de personal EI2/EP</b>	<b>Otros gastos de personal EI2/EP</b>	<b>Gastos corrientes b. y s. EI2/EP</b>	<b>Amortizaciones EI2/EP</b>	<b>Gastos totales EI2/EP</b>	<b>Nº alumnos EI2/EP</b>	<b>CAC EI2/EP</b>
<b>Andalucía</b>	255.450.118	36.769.107	46.786.640	3.832.407	342.838.272	132.118	2.594,94
<b>Aragón</b>	57.099.744	8.372.676	18.690.346	1.007.848	85.170.613	28.567	2.981,43
<b>Asturias</b>	34.041.795	5.045.192	10.813.870	339.928	50.240.785	16.823	2.986,43
<b>Baleares</b>	57.572.891	9.098.122	13.925.931	750.854	81.347.799	25.615	3.175,79
<b>Canarias</b>	70.852.889	13.552.246	29.167.108	102.591	113.674.835	37.167	3.058,49
<b>Cantabria</b>	23.668.333	3.085.127	5.237.987	227.053	32.218.500	10.445	3.084,59
<b>Castilla y León</b>	91.389.264	11.799.865	21.256.941	1.322.304	125.768.374	42.713	2.944,50
<b>Castilla-La Mancha</b>	60.312.474	7.481.885	17.447.065	390.230	85.631.654	28.513	3.003,25
<b>Cataluña</b>	422.088.199	75.507.582	163.447.704	7.404.570	668.448.055	153.318	4.359,88
<b>C. Valenciana</b>	214.789.264	32.797.830	54.832.255	2.857.258	305.276.607	91.746	3.327,41
<b>Extremadura</b>	31.710.621	5.208.099	6.531.506	473.695	43.923.921	17.559	2.501,50
<b>Galicia</b>	100.492.107	15.471.358	26.386.619	1.336.621	143.686.705	47.558	3.021,29
<b>Madrid</b>	264.854.206	42.896.013	94.348.953	4.583.516	406.682.689	128.552	3.163,57
<b>Murcia</b>	66.937.602	7.754.272	11.674.546	768.706	87.135.126	32.625	2.670,81
<b>Navarra</b>	31.228.397	6.592.893	11.143.394	659.864	49.624.547	12.615	3.933,77
<b>País Vasco</b>	34.427.520	10.376.472	15.801.350	1.702.713	62.308.054	13.190	4.723,89
<b>Rioja</b>	17.695.538	1.884.786	4.410.845	259.852	24.251.021	8.383	2.892,88
<b>TOTAL</b>	107.918.291,88	17.276.089,71	32.464.885,88	1.648.235,88	159.307.503,35	48.676,88	107.918.291,88

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.7: COSTE MEDIO POR ALUMNO CONCERTADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA  
EFGEP 2009/10**

	<b>Gastos corrientes de personal E.SEC</b>	<b>Otros gastos de personal E. SEC.</b>	<b>Gastos corrientes b. y s. E. SEC.</b>	<b>Amortizaciones E. SEC.</b>	<b>Gastos totales E. SEC.</b>	<b>Nº alumnos E. SEC.</b>	<b>CAC E. SEC.</b>
<b>Andalucía</b>	254.477.384	28.044.243	35.684.738	2.923.023	321.129.388	100.768	3.186,82
<b>Aragón</b>	59.154.896	6.555.816	14.634.566	789.146	81.134.425	22.368	3.627,25
<b>Asturias</b>	31.677.869	3.652.463	7.828.694	246.091	43.405.117	12.179	3.563,93
<b>Baleares</b>	43.870.164	5.520.321	8.449.613	455.584	58.295.681	15.542	3.750,85
<b>Canarias</b>	51.366.403	7.667.100	16.501.111	58.040	75.592.653	21.027	3.595,03
<b>Cantabria</b>	23.074.238	2.193.999	3.725.013	161.470	29.154.720	7.428	3.924,98
<b>Castilla y León</b>	103.764.846	9.869.364	17.779.230	1.105.971	132.519.411	35.725	3.709,43
<b>Castilla-La Mancha</b>	47.680.452	4.940.778	11.521.439	257.695	64.400.364	18.829	3.420,28
<b>Cataluña</b>	362.975.341	53.388.378	115.567.307	5.235.474	537.166.500	108.405	4.955,18
<b>C. Valenciana</b>	206.092.121	23.123.567	38.658.574	2.014.463	269.888.725	64.684	4.172,42
<b>Extremadura</b>	27.793.961	3.583.886	4.494.572	325.967	36.198.386	12.083	2.995,81
<b>Galicia</b>	79.052.355	9.300.447	15.862.043	803.496	105.018.341	28.589	3.673,38
<b>Madrid</b>	265.862.695	31.663.473	69.643.197	3.383.299	370.552.663	94.890	3.905,08
<b>Murcia</b>	53.847.914	4.411.081	6.641.162	437.285	65.337.442	18.559	3.520,53
<b>Navarra</b>	27.942.730	4.447.001	7.516.380	445.088	40.351.200	8.509	4.742,18
<b>País Vasco</b>	76.490.763	16.131.126	24.564.569	2.647.014	119.833.473	20.505	5.844,11
<b>Rioja</b>	15.432.030	1.190.498	2.786.046	164.131	19.572.705	5.295	3.696,45
<b>TOTAL</b>	101.797.421,29	12.687.267,12	23.638.720,82	1.261.955,12	139.385.364,35	35.022,65	3.899,04

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.8: COMPARACIÓN ENTRE EL CAC Y EL GPMAC EN EI2/EP  
EFGEP 2009/10 Y BURGOS (2013)**

	<b>CAC (€/al)</b>	<b>GPMAC (€/al)</b>	<b>DIFERENCIA (€/al)</b>	<b>% DE COSTE QUE NO CUBREN LAS AAPP</b>
<b>Andalucía</b>	2.594,94	1.912,64	682,30	26,29%
<b>Aragón</b>	2.981,43	2.367,53	613,90	20,59%
<b>Asturias</b>	2.986,43	2.359,00	627,43	21,01%
<b>Baleares</b>	3.175,79	2.509,41	666,38	20,98%
<b>Canarias</b>	3.058,49	2.037,66	1.020,83	33,38%
<b>Cantabria</b>	3.084,59	2.703,97	380,62	12,34%
<b>Castilla y León</b>	2.944,50	2.389,80	554,70	18,84%
<b>Castilla-La Mancha</b>	3.003,25	2.447,28	555,97	18,51%
<b>Cataluña</b>	4.359,88	2.557,82	1.802,06	41,33%
<b>Comunitat Valenciana</b>	3.327,41	2.564,79	762,62	22,92%
<b>Extremadura</b>	2.501,50	2.117,21	384,29	15,36%
<b>Galicia</b>	3.021,29	3.602,36 <sup>113</sup>	-581,07	-19,23%
<b>Madrid</b>	3.163,57	2.357,51	806,06	25,48%
<b>Murcia</b>	2.670,81	2.448,97	221,84	8,31%
<b>Navarra</b>	3.933,77	2.880,91	1.052,86	26,76%
<b>País Vasco</b>	4.723,89	2.963,96	1.759,93	37,26%
<b>Rioja, La</b>	2.892,88	2.281,47	611,41	21,14%
<b>España</b>	3.201,44	2.500,13	701,30	20,66%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística y Burgos (2013).

<sup>113</sup> Para el caso de Galicia la parte correspondiente a la ESO está incluida en Primaria.

**CUADRO A5.9: COMPARACIÓN ENTRE EL CAC Y EL GPMAC EN ED. SECUNDARIA.  
EFGEP 2009/10 Y BURGOS (2013)**

	<b>CAC (€/al)</b>	<b>GPMAC (€/al)</b>	<b>DIFERENCIA (€/al)</b>	<b>% DE COSTE QUE NO CUBREN LAS AAPP</b>
<b>Andalucía</b>	3.186,82	3.090,80	96,02	3,01%
<b>Aragón</b>	3.627,25	3.246,29	380,96	10,50%
<b>Asturias</b>	3.563,93	2.964,36	599,57	16,82%
<b>Baleares</b>	3.750,85	3.739,97	10,88	0,29%
<b>Canarias</b>	3.595,03	2.602,15	992,88	27,62%
<b>Cantabria</b>	3.924,98	3.422,57	502,41	12,80%
<b>Castilla y León</b>	3.709,43	3.647,76	61,67	1,66%
<b>Castilla-La Mancha</b>	3.420,28	3.161,91	258,37	7,55%
<b>Cataluña</b>	4.955,18	3.721,91	1.233,27	24,89%
<b>Comunitat Valenciana</b>	4.172,42	4.045,95	126,47	3,03%
<b>Extremadura</b>	2.995,81	2.631,33	364,48	12,17%
<b>Galicia</b>	3.673,38	459,28	3.214,10	87,50%
<b>Madrid</b>	3.905,08	3.575,31	329,77	8,44%
<b>Murcia</b>	3.520,53	3.330,13	190,40	5,41%
<b>Navarra</b>	4.742,18	3.946,58	795,60	16,78%
<b>País Vasco</b>	5.844,11	4.510,43	1.333,68	22,82%
<b>Rioja, La</b>	3.696,45	3.405,84	290,61	7,86%
<b>España</b>	3.899,04	3.264,86	634,18	15,83%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística y Burgos (2013).

**CUADRO A5.10: GASTO MEDIO POR ALUMNO QUE PRESENTAN LOS CENTROS PÚBLICOS PARA LA EI2/EP Y LA ED. SECUNDARIA EN ESPAÑA BURGOS (2013)**

	<b>GPMAP EI2/EP (€/al)</b>	<b>GPMAP SECUNDARIA (€/al)</b>
<b>Andalucía</b>	3.063,87	5.436,49
<b>Aragón</b>	3.830,71	6.765,82
<b>Asturias</b>	4.318,99	8.621,65
<b>Baleares</b>	4.588,72	7.316,89
<b>Canarias</b>	4.229,94	5.347,09
<b>Cantabria</b>	6.680,53	6.372,00
<b>Castilla y León</b>	4.523,25	6.268,22
<b>Castilla-La Mancha</b>	4.375,86	6.053,75
<b>Cataluña</b>	4.507,61	6.103,43
<b>Comunitat Valenciana</b>	4.316,61	6.978,46
<b>Extremadura</b>	4.367,20	6.303,64
<b>Galicia<sup>114</sup></b>	5.389,51	7.141,87
<b>Madrid</b>	3.354,45	5.530,04
<b>Murcia</b>	4.370,49	6.118,76
<b>Navarra</b>	5.119,04	8.936,05
<b>País Vasco</b>	6.970,22	11.691,69
<b>Rioja, La</b>	4.507,87	6.603,26
<b>Total</b>	4.618,52	6.917,01

Fuente: Elaboración propia a partir de Burgos (2013).

<sup>114</sup> Recordamos que para Galicia la parte correspondiente a la ESO está incluida en EI2/EP.

**CUADRO A5.11: COMPARACIÓN ENTRE EL CAC Y EL GPMAP EN E12/EP.  
AHORRO DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA RESPECTO A LA PÚBLICA  
EFGEP 2009/10 Y BURGOS (2013)**

	<b>CAC (€/al)</b>	<b>GPMAP (€/al)</b>	<b>DIFERENCIA (€/al)</b>	<b>AHORRO E. CONCERTADA RESPECTO A E. PÚBLICA (%)</b>
<b>Andalucía</b>	2.594,94	3.063,87	468,93	15,31%
<b>Aragón</b>	2.981,43	3.830,71	849,28	22,17%
<b>Asturias</b>	2.986,43	4.318,99	1.332,56	30,85%
<b>Baleares</b>	3.175,79	4.588,72	1.412,93	30,79%
<b>Canarias</b>	3.058,49	4.229,94	1.171,45	27,69%
<b>Cantabria</b>	3.084,59	6.680,53	3.595,94	53,83%
<b>Castilla y León</b>	2.944,50	4.523,25	1.578,75	34,90%
<b>Castilla-La Mancha</b>	3.003,25	4.375,86	1.372,61	31,37%
<b>Cataluña</b>	4.359,88	4.507,61	147,73	3,28%
<b>Comunitat Valenciana</b>	3.327,41	4.316,61	989,20	22,92%
<b>Extremadura</b>	2.501,50	4.367,20	1.865,70	42,72%
<b>Galicia</b>	3.021,29	5.389,51	2.368,22	43,94%
<b>Madrid</b>	3.163,57	3.354,45	190,88	5,69%
<b>Murcia</b>	2.670,81	4.370,49	1.699,68	38,89%
<b>Navarra</b>	3.933,77	5.119,04	1.185,27	23,15%
<b>País Vasco</b>	4.723,89	6.970,22	2.246,33	32,23%
<b>Rioja, La</b>	2.892,88	4.507,87	1.614,99	35,83%
<b>Total</b>	3.201,44	4.618,52	1.417,09	29,15%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística y Burgos (2013).

**CUADRO A5.12: COMPARACIÓN ENTRE EL CAC Y EL GPMAP EN ED. SECUNDARIA.  
AHORRO DE LA ENSEÑANZA CONCERTADA RESPECTO A LA PÚBLICA.  
EFGEP 2009/10 Y BURGOS (2013)**

	<b>CAC (€/al)</b>	<b>GPMAP (€/al)</b>	<b>DIFERENCIA (€/al)</b>	<b>AHORRO E. CONCERTADA RESPECTO A E. PÚBLICA (%)</b>
<b>Andalucía</b>	3.186,82	5.436,49	2.249,67	41,38%
<b>Aragón</b>	3.627,25	6.765,82	3.138,57	46,39%
<b>Asturias</b>	3.563,93	8.621,65	5.057,72	58,66%
<b>Baleares</b>	3.750,85	7.316,89	3.566,04	48,74%
<b>Canarias</b>	3.595,03	5.347,09	1.752,06	32,77%
<b>Cantabria</b>	3.924,98	6.372,00	2.447,02	38,40%
<b>Castilla y León</b>	3.709,43	6.268,22	2.558,79	40,82%
<b>Castilla-La Mancha</b>	3.420,28	6.053,75	2.633,47	43,50%
<b>Cataluña</b>	4.955,18	6.103,43	1.148,25	18,81%
<b>Comunitat Valenciana</b>	4.172,42	6.978,46	2.806,04	40,21%
<b>Extremadura</b>	2.995,81	6.303,64	3.307,83	52,47%
<b>Galicia</b>	3.673,38	7.141,87	3.468,49	48,57%
<b>Madrid</b>	3.905,08	5.530,04	1.624,96	29,38%
<b>Murcia</b>	3.520,53	6.118,76	2.598,23	42,46%
<b>Navarra</b>	4.742,18	8.936,05	4.193,87	46,93%
<b>País Vasco</b>	5.844,11	11.691,69	5.847,58	50,01%
<b>Rioja, La</b>	3.696,45	6.603,26	2.906,81	44,02%
<b>Total</b>	3.899,04	6.917,01	3.017,96	42,56%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística y Burgos (2013).

**CUADRO A5.13: REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN EL SALARIO BRUTO EN ED. PRIMARIA (I) 2009/10**

R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error estándar de la estimación
0,680	0,462	0,431	3.476,79639

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.14: ANOVA PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN EL SALARIO BRUTO EN ED. PRIMARIA (I) 2009/10**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Regresión</b>	176.632.831,3	1	176.632.831,3	14,6312	0,001
<b>Residuo</b>	205.497.923,0	17	12.088.113,12		
<b>Total</b>	382.130.754,3	18			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.15: COEFICIENTES DE REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN EL SALARIO BRUTO EN ED. PRIMARIA (I) 2009/10**

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
<b>Constante</b>	4.777,776	7.796,819		0,613	0,548
<b>Salario bruto</b>	1,33	0,348	0,680	3,823	0,001

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.



**CUADRO A5.16: REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO  
SEGÚN LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ED. PRIMARIA (II)  
2009/10**

R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error estándar de la estimación
0,767	0,588	0,563	3.044,64158

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.17: ANOVA PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO  
SEGÚN LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ED. PRIMARIA (II)  
2009/10**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Regresión</b>	222.935.693,766	1	224.543.434,1	24,223	0,000
<b>Residuo</b>	159.195.060,505	17	9.269.842,361		
<b>Total</b>	382.130.754,3	18			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.18: COEFICIENTES DE REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL  
DEL PROFESORADO SEGÚN LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ED. PRIMARIA (II)  
2009/10**

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
<b>Constante</b>	32.980,603	725,767		42,938	0,000
<b>Densidad pobl.</b>	2,368	0,481	0,767	4,922	0,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.19: REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN EL SALARIO BRUTO EN ESO (I) 2009/10**

R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error estándar de la estimación
0,613	0,375	0,339	4.7749,00032

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.20: ANOVA PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN EL SALARIO BRUTO EN ESO (I) 2009/10**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Regresión</b>	230.484.809,0	1	403.496.825,3	32,604	0,005
<b>Residuo</b>	383.401.068,0	17	22.553.004,0		
<b>Total</b>	613.885.877,0	18			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.21: COEFICIENTES DE REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN EL SALARIO BRUTO EN ESO (I) 2009/10**

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
<b>Constante</b>	- 3.435,812	10.649,775		-0,323	0,751
<b>Densidad pobl.</b>	1,519	0,475	0,613	3,197	0,005

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.22: REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ESO (II) 2009/10**

R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> corregida	Error estándar de la estimación
0,811	0,657	0,637	3.517,92930

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.23: ANOVA PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ESO (II) 2009/10**

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Regresión</b>	403.496.825,3	1	403.496.825,3	32,604	0,000
<b>Residuo</b>	210.389.051,6	17	12.375.826,57		
<b>Total</b>	613.885.877,0	18			

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.24: COEFICIENTES DE REGRESIÓN LINEAL PARA EL COSTE ANUAL DEL PROFESORADO SEGÚN LA DENSIDAD DE POBLACIÓN EN ESO (II) 2009/10**

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
<b>Constante</b>	28.360,271	884,805		32,053	0,000
<b>Densidad pobl.</b>	3,175	0,556	0811	5,710	0,000

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la EFGEP 2009/10, la Encuesta de Estructura Salarial 2010 y CEDEX.

**CUADRO A5.25: INGRESOS TOTALES DE LOS CENTROS CONCERTADOS  
CONSIDERADOS EN NUESTRO ESTUDIO  
EFGEP 2009/10  
(Datos en €)**

	Total ingresos corrientes	Total ingresos por cuotas	Total ingresos por concierto	Ingresos totales por transferenc. corrientes	Otros ingresos
<b>Andalucía</b>	687.581.666	74.332.017	573.455.394	36.293.437	3.500.818
<b>Aragón</b>	169.733.246	34.627.711	125.826.815	8.232.876	1.045.844
<b>Asturias</b>	93.943.852	19.789.728	69.334.062	4.372.089	447.973
<b>Baleares</b>	143.648.107	25.108.841	112.635.376	5.196.968	706.922
<b>Canarias</b>	191.856.045	49.848.075	133.138.692	7.020.964	1.848.314
<b>Cantabria</b>	64.853.558	9.537.656	50.268.381	3.985.836	1.061.685
<b>Castilla y León</b>	263.510.837	37.865.077	209.204.737	14.855.401	1.585.622
<b>Castilla-La Mancha</b>	152.229.101	15.277.740	130.084.804	6.276.124	590.433
<b>Cataluña</b>	1.248.704.175	442.134.636	738.238.980	60.514.347	7.816.212
<b>Comunitat Valenciana</b>	603.698.999	87.481.740	475.342.743	36.008.432	4.866.084
<b>Extremadura</b>	82.447.088	9.657.996	65.620.815	7.005.284	162.993
<b>Galicia</b>	258.282.602	49.400.668	194.982.731	12.556.608	1.342.595
<b>Madrid</b>	811.955.934	191.268.416	571.061.472	44.091.027	5.535.019
<b>Murcia</b>	156.717.742	13.635.021	135.327.226	6.800.633	954.862
<b>Navarra</b>	92.307.596	19.941.193	67.302.372	4.586.194	477.837
<b>País Vasco</b>	187.109.560	40.339.408	119.699.176	24.044.781	3.026.195
<b>Rioja, La</b>	44.612.362	6.180.594	36.033.885	6.800.633	954.862
<b>Ceuta</b>	12.047.566	801.917	11.068.886	137.913	38.850
<b>Melilla</b>	5.645.113	295.012	5.008.890	316.745	24.466
<b>España</b>	277.415.008	59.343.339	201.243.970	15.215.594	1.894.083

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.26: INGRESOS TOTALES DE LOS CENTROS CONCERTADOS  
CONSIDERADOS EN NUESTRO ESTUDIO  
EFGEP 2009/10  
(Datos en porcentaje)**

	Total ingresos corrientes	Total ingresos por cuotas	Total ingresos por concierto	Ingresos totales por transferenc. corrientes	Otros ingresos
<b>Andalucía</b>	100%	10,81%	83,40%	5,28%	0,51%
<b>Aragón</b>	100%	20,40%	74,13%	4,85%	0,62%
<b>Asturias</b>	100%	21,07%	73,80%	4,65%	0,48%
<b>Baleares</b>	100%	17,48%	78,41%	3,62%	0,49%
<b>Canarias</b>	100%	25,98%	69,40%	3,66%	0,96%
<b>Cantabria</b>	100%	14,71%	77,51%	6,15%	1,64%
<b>Castilla y León</b>	100%	14,37%	79,39%	5,64%	0,60%
<b>Castilla-La Mancha</b>	100%	10,04%	85,45%	4,12%	0,39%
<b>Cataluña</b>	100%	35,41%	59,12%	4,85%	0,63%
<b>Comunitat Valenciana</b>	100%	14,49%	78,74%	5,96%	0,81%
<b>Extremadura</b>	100%	11,71%	79,59%	8,50%	0,20%
<b>Galicia</b>	100%	19,13%	75,49%	4,86%	0,52%
<b>Madrid</b>	100%	23,56%	70,33%	5,43%	0,68%
<b>Murcia</b>	100%	8,70%	86,35%	4,34%	0,61%
<b>Navarra</b>	100%	21,60%	72,91%	4,97%	0,52%
<b>País Vasco</b>	100%	21,56%	63,97%	12,85%	1,62%
<b>Rioja, La</b>	100%	13,85%	80,77%	15,24%	2,14%
<b>Ceuta</b>	100%	6,66%	91,88%	1,14%	0,32%
<b>Melilla</b>	100%	5,23%	88,73%	5,61%	0,43%
<b>España</b>	100%	16,67%	77,34%	5,88%	0,75%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.27: INGRESO MEDIO POR ALUMNO CONCERTADO (IAC)  
EFGEP 2009/10**

	<b>Total ingresos corrientes (€)</b>	<b>Alumnos EI2/EP</b>	<b>Alumnos SECUND</b>	<b>IAC global (€/al)</b>
<b>Andalucía</b>	687.581.666	132.118	100.768	2.952,44
<b>Aragón</b>	169.733.246	28.567	22.368	3.332,35
<b>Asturias</b>	93.943.852	16.823	12.179	3.239,22
<b>Baleares</b>	143.648.107	25.615	15.542	3.490,25
<b>Canarias</b>	191.856.045	37.167	21.027	3.296,84
<b>Cantabria</b>	64.853.558	10.445	7.428	3.628,58
<b>Castilla y León</b>	263.510.837	42.713	35.725	3.359,48
<b>Castilla-La Mancha</b>	152.229.101	28.513	18.829	3.215,52
<b>Cataluña</b>	1.248.704.175	153.318	108.405	4.771,09
<b>Comunitat Valenciana</b>	603.698.999	91.746	64.684	3.859,23
<b>Extremadura</b>	82.447.088	17.559	12.083	2.781,43
<b>Galicia</b>	258.282.602	47.558	28.589	3.391,89
<b>Madrid</b>	811.955.934	128.552	94.890	3.633,86
<b>Murcia</b>	156.717.742	32.625	18.559	3.061,85
<b>Navarra</b>	92.307.596	12.615	8.509	4.369,80
<b>País Vasco</b>	187.109.560	13.190	20.505	5.553,04
<b>Rioja, La</b>	44.612.362	8.383	5.295	3.261,61
<b>Ceuta</b>	12.047.566	2.523	1.206	3.230,78
<b>Melilla</b>	5.645.113	1.039	493	3.684,80
<b>España</b>	277.415.008	43.740	31.425	3584,95

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.28: COMPARACIÓN ENTRE EL IAC Y EL CAC.  
PORCENTAJE DE BENEFICIO EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA  
EFGEP 2009/10**

	<b>CAC EI2/EP (€/al)</b>	<b>CAC SECUND. (€/al)</b>	<b>CMAC GLOBAL (€/al)</b>	<b>IAC (€/al)</b>	<b>BENEFICIO EXPLOT. %</b>
<b>Andalucía</b>	2.594,94	3.186,82	2.851,04	2.952,44	3,43%
<b>Aragón</b>	2.981,43	3.627,25	3.265,04	3.332,35	2,02%
<b>Asturias</b>	2.986,43	3.563,93	3.228,95	3.239,22	0,32%
<b>Baleares</b>	3.175,79	3.750,85	3.392,95	3.490,25	2,79%
<b>Canarias</b>	3.058,49	3.595,03	3.252,35	3.296,84	1,35%
<b>Cantabria</b>	3.084,59	3.924,98	3.433,85	3.628,58	5,37%
<b>Castilla y León</b>	2.944,50	3.709,43	3.292,89	3.359,48	1,98%
<b>Castilla-La Mancha</b>	3.003,25	3.420,28	3.169,11	3.215,52	1,44%
<b>Cataluña</b>	4.359,88	4.955,18	4.606,45	4.771,09	3,45%
<b>Comunitat Valenciana</b>	3.327,41	4.172,42	3.676,82	3.859,23	4,73%
<b>Extremadura</b>	2.501,50	2.995,81	2.703,00	2.781,43	2,82%
<b>Galicia</b>	3.021,29	3.673,38	3.266,12	3.391,89	3,71%
<b>Madrid</b>	3.163,57	3.905,08	3.478,47	3.633,86	4,28%
<b>Murcia</b>	2.670,81	3.520,53	2.978,91	3.061,85	2,71%
<b>Navarra</b>	3.933,77	4.742,18	4.259,41	4.369,80	2,53%
<b>País Vasco</b>	4.723,89	5.844,11	5.405,60	5.553,04	2,66%
<b>Rioja, La</b>	2.892,88	3.696,45	3.203,96	3.261,61	1,77%
<b>España</b>	3.201,44	3.899,04	3.497,94	3.599,91	2,78%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.29: NÚMERO DE CENTROS CONCERTADOS QUE PRESENTAN  
BENEFICIOS Y PÉRDIDAS DE EXPLOTACIÓN.  
EFGEP 2009/10**

	Nº de centros con beneficios	Nº de centros con pérdidas	Nº de centros con beneficio nulo	Nº total de centros
<b>Andalucía</b>	288	114	34	436
<b>Aragón</b>	58	25	7	90
<b>Asturias</b>	28	25	5	58
<b>Baleares</b>	53	15	8	76
<b>Canarias</b>	73	18	0	91
<b>Cantabria</b>	22	19	3	44
<b>Castilla y León</b>	94	55	12	161
<b>Castilla-La Mancha</b>	49	40	17	106
<b>Cataluña</b>	401	12	32	445
<b>Comunitat Valenciana</b>	210	69	8	287
<b>Extremadura</b>	29	24	8	61
<b>Galicia</b>	119	37	22	178
<b>Madrid</b>	248	82	11	341
<b>Murcia</b>	49	24	8	81
<b>Navarra</b>	23	10	2	35
<b>País Vasco</b>	53	27	0	80
<b>Rioja, La</b>	16	9	1	26
<b>Ceuta</b>	6	0	0	6
<b>Melilla</b>	2	0	0	2
<b>España</b>	1.821	605	178	2.604

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.



**CUADRO A5.30: PORCENTAJE DE CENTROS QUE PRESENTAN BENEFICIOS O  
PÉRDIDAS DE EXPLOTACIÓN  
EFGEP 2009/10**

	<b>% Centros con beneficio explotación</b>	<b>% Centros con pérdidas explotación</b>	<b>% Centros con beneficio nulo</b>
<b>Andalucía</b>	66,06%	26,15%	7,80%
<b>Aragón</b>	64,44%	27,78%	7,78%
<b>Asturias</b>	48,28%	43,10%	8,62%
<b>Baleares</b>	69,74%	19,74%	10,53%
<b>Canarias</b>	80,22%	19,78%	0,00%
<b>Cantabria</b>	50,00%	43,18%	6,82%
<b>Castilla y León</b>	58,39%	34,16%	7,45%
<b>Castilla-La Mancha</b>	46,23%	37,74%	16,04%
<b>Cataluña</b>	90,11%	2,70%	7,19%
<b>Comunitat Valenciana</b>	73,17%	24,04%	2,79%
<b>Extremadura</b>	47,54%	39,34%	13,11%
<b>Galicia</b>	66,85%	20,79%	12,36%
<b>Madrid</b>	72,73%	24,05%	3,23%
<b>Murcia</b>	60,49%	29,63%	9,88%
<b>Navarra</b>	65,71%	28,57%	5,71%
<b>País Vasco</b>	66,25%	33,75%	0,00%
<b>Rioja, La</b>	61,54%	34,62%	3,85%
<b>Ceuta</b>	100,00%	0,00%	0,00%
<b>Melilla</b>	100,00%	0,00%	0,00%
<b>España</b>	67,78%	25,74%	6,48%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.31: COSTE TOTAL Y NÚMERO DE ALUMNOS EN CENTROS CONCERTADOS  
SEGÚN PRESENTEN BENEFICIOS O PERDIDAS DE EXPLOTACIÓN.  
EFGEP 2009/10**

	Centros con beneficios		Centros con pérdidas	
	Coste total (€)	Nº de alumnos	Coste total (€)	Nº de alumnos
<b>Andalucía</b>	455.292.446	162.417	171.613.602	57.330
<b>Aragón</b>	107.518.832	32.608	49.642.375	15.318
<b>Asturias</b>	51.925.571	16.266	37.712.404	11.611
<b>Baleares</b>	106.075.632	30.732	24.856.332	7.704
<b>Canarias</b>	122.739.085	37.734	66.528.403	20.460
<b>Cantabria</b>	35.346.721	11.023	21.434.142	5.590
<b>Castilla y León</b>	168.484.132	51.732	76.628.827	23.268
<b>Castilla-La Mancha</b>	73.730.745	25.758	57.146.884	14.650
<b>Cataluña</b>	1.118.532.108	243.679	23.991.111	5.440
<b>Comunitat Valenciana</b>	443.166.404	120.107	113.414.004	30.386
<b>Extremadura</b>	44.067.242	15.743	28.223.147	11.198
<b>Galicia</b>	191.514.333	57.428	33.478.152	10.662
<b>Madrid</b>	619.407.877	180.026	138.004.063	37.801
<b>Murcia</b>	91.080.031	29.888	41.064.876	14.141
<b>Navarra</b>	71.794.975	17.299	11.268.454	2.733
<b>País Vasco</b>	126.989.720	24.054	55.151.807	9.641
<b>Rioja, La</b>	33.825.617	10.523	9.129.743	2.947
<b>Ceuta</b>	11.352.042	3.729	0	0
<b>Melilla</b>	5.389.252	1.532	0	0
<b>España</b>	204.117.514	56.436	50.488.859	14.783

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.32: COSTE MEDIO POR ALUMNO OBTENIDO EN LOS CENTROS  
CONCERTADOS QUE OBTIENEN BENEFICIOS O PÉRDIDAS  
EFGEP 2009/10**

	Coste medio por alumno en centros con B <sup>o</sup> (€/al)	Coste medio por alumno en centros con P <sup>a</sup> (€/al)	% Diferencia
<b>Andalucía</b>	2.803	2.993	6,79%
<b>Aragón</b>	3.297	3.241	-1,71%
<b>Asturias</b>	3.192	3.248	1,75%
<b>Baleares</b>	3.452	3.226	-6,52%
<b>Canarias</b>	3.253	3.252	-0,03%
<b>Cantabria</b>	3.207	3.834	19,58%
<b>Castilla y León</b>	3.257	3.293	1,12%
<b>Castilla-La Mancha</b>	2.862	3.901	36,28%
<b>Cataluña</b>	4.590	4.410	-3,92%
<b>Comunitat Valenciana</b>	3.690	3.732	1,16%
<b>Extremadura</b>	2.799	2.520	-9,96%
<b>Galicia</b>	3.335	3.140	-5,84%
<b>Madrid</b>	3.441	3.651	6,11%
<b>Murcia</b>	3.047	2.904	-4,71%
<b>Navarra</b>	4.150	4.123	-0,65%
<b>País Vasco</b>	5.279	5.721	8,36%
<b>Rioja, La</b>	3.214	3.098	-3,62%
<b>Ceuta</b>	3.044	-	-
<b>Melilla</b>	3.518	-	-
<b>España</b>	3.444	3.546	2,60%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.33: CORRECCIÓN DE COSTES CORRIENTES TOTALES PARA EL CÁLCULO DEL DÉFICIT DE CONCIERTO.**  
**EFGEP 2009/10**  
**(Datos en €)**

	<b>Gastos Corrientes totales</b>	<b>Gastos Corrientes totales en B. y S.</b>	<b>Gastos en B. y S. a descontar de Gastos Corrientes totales</b>	<b>Déficit de concierto corregido</b>
<b>Andalucía</b>	663.967.660	82.471.378	22.025.968	68.486.298
<b>Aragón</b>	166.305.038	33.324.912	13.563.697	26.914.526
<b>Asturias</b>	93.645.902	18.642.564	9.539.083	14.772.757
<b>Baleares</b>	139.643.480	22.375.544	10.205.534	16.802.570
<b>Canarias</b>	189.267.488	45.668.219	20.280.417	35.848.379
<b>Cantabria</b>	61.373.220	8.963.000	4.243.715	6.861.124
<b>Castilla y León</b>	258.287.785	39.036.171	13.475.577	35.607.471
<b>Castilla-La Mancha</b>	150.032.018	28.968.504	5.444.730	14.502.484
<b>Cataluña</b>	1.205.614.555	279.015.011	130.573.349	336.802.226
<b>Comunitat Valenciana</b>	575.165.332	93.490.829	40.491.094	59.331.495
<b>Extremadura</b>	80.122.307	11.026.078	2.924.472	11.577.020
<b>Galicia</b>	248.705.046	42.248.662	17.092.143	36.630.172
<b>Madrid</b>	777.235.352	163.992.150	72.103.611	134.070.269
<b>Murcia</b>	152.472.568	18.315.708	5.132.166	12.013.176
<b>Navarra</b>	89.975.747	18.659.774	10.240.772	12.432.603
<b>País Vasco</b>	182.141.527	40.365.919	17.930.529	44.511.822
<b>Rioja, La</b>	43.823.726	7.196.891	2.617.089	5.172.752
<b>Ceuta</b>	11.352.042	1.045.997	122.140	161.016
<b>Melilla</b>	5.389.252	378.068	173.054	207.308
<b>España</b>	268.132.634	50.272.915	21.800.834	45.931.867

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.34: DÉFICIT DE CONCIERTO EN LA ENSEÑANZA CONCERTADA  
EFGEP 2009/10**

	<b>Total costes corrientes (€)</b>	<b>Total ingresos por concierto (€)</b>	<b>Déficit de concierto (%)</b>
<b>Andalucía</b>	641.941.692	573.455.394	10,67%
<b>Aragón</b>	152.741.341	125.826.815	17,62%
<b>Asturias</b>	84.106.819	69.334.062	17,56%
<b>Baleares</b>	129.437.946	112.635.376	12,98%
<b>Canarias</b>	168.987.071	133.138.692	21,21%
<b>Cantabria</b>	57.129.505	50.268.381	12,01%
<b>Castilla y León</b>	244.812.208	209.204.737	14,54%
<b>Castilla-La Mancha</b>	144.587.288	130.084.804	10,03%
<b>Cataluña</b>	1.075.041.206	738.238.980	31,33%
<b>Comunitat Valenciana</b>	534.674.238	475.342.743	11,10%
<b>Extremadura</b>	77.197.835	65.620.815	15,00%
<b>Galicia</b>	231.612.903	194.982.731	15,82%
<b>Madrid</b>	705.131.741	571.061.472	19,01%
<b>Murcia</b>	147.340.402	135.327.226	8,15%
<b>Navarra</b>	79.734.975	67.302.372	15,59%
<b>País Vasco</b>	164.210.998	119.699.176	27,11%
<b>Rioja, La</b>	41.206.637	36.033.885	12,55%
<b>Ceuta</b>	11.229.902	11.068.886	1,43%
<b>Melilla</b>	5.216.198	5.008.890	3,97%
<b>España</b>	247.175.837	201.243.970	14,62%

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.35: NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS  
EN LOS CENTROS CONCERTADO SEGÚN SU TAMAÑO.  
EFGEP 2009/10**

	Centros con menos de 100 alumnos	Centros 101 y 500 alumnos	Centros con 501 y 1000 alumnos	Centros más de 1000 alumnos
<b>Andalucía</b>	1.336	67.634	101.683	61.233
<b>Aragón</b>	422	11.339	20.786	18.388
<b>Asturias</b>	130	9.932	10.151	8.789
<b>Baleares</b>	188	15.812	11.118	13.539
<b>Canarias</b>	243	12.676	19.008	26.267
<b>Cantabria</b>	308	5.920	7.240	4.405
<b>Castilla y León</b>	845	22.406	36.614	18.573
<b>Castilla-La Mancha</b>	216	19.628	20.163	7.335
<b>Cataluña</b>	578	67.464	112.453	80.228
<b>Comunitat Valenciana</b>	656	47.116	57.733	50.925
<b>Extremadura</b>	370	8.091	13.250	7.931
<b>Galicia</b>	1.112	28.727	29.380	16.928
<b>Madrid</b>	991	37.829	89.809	94.813
<b>Murcia</b>	225	12.123	15.733	23.103
<b>Navarra</b>	296	3.967	7.599	9.262
<b>País Vasco</b>	1.276	10.880	7.063	14.476
<b>Rioja, La</b>	153	4.016	6.583	2.926
<b>Ceuta</b>	0	742	2.987	0
<b>Melilla</b>	0	0	1.532	0
<b>Total alumnos</b>	9.345	386.302	570.885	459.121

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.36: INGRESOS Y COSTES CORRIENTES DE LOS CENTROS CONCERTADOS SEGÚN EL NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS  
EFGEP 2009/10**

	alumnos <= 100		100< nº al <=500		500 < nº al <=1000		nº al > 1000	
	Ingresos	Costes	Ingresos	Costes	Ingresos	Costes	Ingresos	Costes
<b>Andalucía</b>	7.627.832	7.738.808	192.797.955	186.924.408	296.136.093	286.505.708	188.639.389	180.436.610
<b>Aragón</b>	2.800.220	2.662.010	41.381.932	39.248.956	65.013.630	63.788.928	60.537.464	60.605.144
<b>Asturias</b>	759.248	842.840	35.832.452	36.043.724	28.398.718	28.292.356	28.953.434	28.466.982
<b>Baleares</b>	886.398	804.168	57.354.081	55.664.686	35.430.061	34.133.912	48.615.602	47.684.147
<b>Canarias</b>	762.837	717.255	41.437.077	40.001.450	63.626.346	61.347.878	86.029.785	87.200.905
<b>Cantabria</b>	2.702.021	2.817.016	23.889.076	22.707.810	25.299.057	23.445.235	12.963.404	12.403.159
<b>Castilla y León</b>	5.369.638	5.373.265	79.262.032	79.100.418	120.990.478	116.927.319	57.888.689	56.886.783
<b>Castilla-La Mancha</b>	1.399.749	1.539.550	69.799.693	68.930.258	60.318.828	59.355.513	20.710.831	20.206.697
<b>Cataluña</b>	3.375.816	3.276.692	312.538.672	302.373.562	537.623.562	520.008.903	391.512.714	376.582.177
<b>Comunitat Valenciana</b>	4.285.944	4.527.621	190.567.514	184.422.626	218.165.362	209.262.872	190.680.179	176.952.213
<b>Extremadura</b>	2.751.890	2.619.334	21.055.790	20.900.196	38.065.560	35.965.929	20.573.848	20.636.848
<b>Galicia</b>	5.931.537	6.063.870	101.876.490	98.532.579	90.647.417	86.391.561	59.827.158	57.717.036
<b>Madrid</b>	7.214.983	6.840.445	138.089.175	135.815.851	332.016.873	316.301.347	334.634.903	318.277.709
<b>Murcia</b>	1.091.235	1.098.869	41.041.971	40.314.806	46.001.233	45.759.841	68.583.303	65.299.052
<b>Navarra</b>	4.053.163	3.987.904	17.465.610	17.146.882	30.170.574	29.431.055	40.618.249	39.409.906
<b>País Vasco</b>	8.274.517	8.138.040	64.123.078	63.144.818	34.764.386	34.590.228	79.947.579	76.268.441
<b>Rioja, La</b>	441.740	475.173	13.680.054	13.561.833	21.676.672	21.025.384	8.813.896	8.761.336
<b>Ceuta</b>	0	0	2.828.471	2.743.206	9.219.095	8.608.836	0	0
<b>Melilla</b>	0	0	0	0	5.645.113	5.389.252	0	0
<b>TOTAL</b>	59.728.768	59.522.860	1.445.021.123	1.407.578.069	2.059.209.058	1.986.532.057	1.699.530.427	1.633.795.145

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.

**CUADRO A5.37: BENEFICIO TOTAL DE LOS CENTROS CONCERTADOS  
SEGÚN EL NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS.  
EFGEP 2009/10**

	<b>Centros con menos de 100 alumnos</b>	<b>Centros 101 y 500 alumnos</b>	<b>Centros con 501 y 1000 alumnos</b>	<b>Centros más de 1000 alumnos</b>
<b>Andalucía</b>	-110.976	5.873.547	9.630.385	8.202.779
<b>Aragón</b>	138.210	2.132.976	1.224.702	-67.680
<b>Asturias</b>	-83.592	-211.272	106.362	486.452
<b>Baleares</b>	82.230	1.689.395	1.296.149	931.455
<b>Canarias</b>	45.582	1.435.627	2.278.468	-1.171.120
<b>Cantabria</b>	-114.995	1.181.266	1.853.822	560.245
<b>Castilla y León</b>	-3.627	161.614	4.063.159	1.001.906
<b>Castilla-La Mancha</b>	-139.801	869.435	963.315	504.134
<b>Cataluña</b>	99.124	10.165.110	17.614.659	14.930.537
<b>Comunitat Valenciana</b>	-241.677	6.144.888	8.902.490	13.727.966
<b>Extremadura</b>	132.556	155.594	2.099.631	-63.000
<b>Galicia</b>	-132.333	3.343.911	4.255.856	2.110.122
<b>Madrid</b>	374.538	2.273.324	15.715.526	16.357.194
<b>Murcia</b>	-7.634	727.165	241.392	3.284.251
<b>Navarra</b>	65.259	318.728	739.519	1.208.343
<b>País Vasco</b>	136.477	978.260	174.158	3.679.138
<b>Rioja, La</b>	-33.433	118.221	651.288	52.560
<b>Ceuta</b>	-	85.265	610.259	-
<b>Melilla</b>	-	-	255.861	-
<b>España</b>	12.112,24	2.080.169,67	3.825.105,32	3.866.781,29

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Encuesta de Financiación y Gastos de la Enseñanza Privada. 2009/10" del Instituto Nacional de Estadística.



**CUADRO A5.38: NÚMERO DE CENTROS QUE UTILIZAN  
LÁMPARAS DE BAJO CONSUMO**

		Lámparas de bajo consumo		Total
		No	Si	
<b>Concertado</b>	Recuento	271	279	550
	% horizontal	49,3%	50,7%	100,0%
	% vertical	22,2%	37,5%	28,0%
<b>Privado</b>	Recuento	102	156	258
	% horizontal	39,5%	60,5%	100,0%
	% vertical	8,4%	21,0%	13,1%
<b>Público</b>	Recuento	847	309	1.156
	% horizontal	73,3%	26,7%	100,0%
	% vertical	69,4%	41,5%	58,9%
<b>Total</b>	Recuento	1.220	744	1.964
	% horizontal	62,1%	37,9%	100,0%
	% vertical	100,0%	100,0%	100,0%
Valor chi-cuadrado: 155,57, p-value = 0,000				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Observatorio del Centro Educativo Español 2011.				

**CUADRO A5.39: NÚMERO DE CENTROS CON  
TERMOSTATOS INSTALADOS**

		Termostatos		Total
		No	Si	
<b>Concertado</b>	Recuento	420	130	550
	% horizontal	76,4%	23,6%	100,0%
	% vertical	26,8%	32,8%	28,0%
<b>Privado</b>	Recuento	188	70	258
	% horizontal	72,9%	27,1%	100,0%
	% vertical	12,0%	17,7%	13,1%
<b>Público</b>	Recuento	960	196	1.156
	% horizontal	83,0%	17,0%	100,0%
	% vertical	61,2%	49,5%	58,9%
<b>Total</b>	Recuento	1.568	396	1.964
	% horizontal	79,8%	20,2%	100,0%
	% vertical	100,0%	100,0%	100,0%
Valor chi-cuadrado: 19,30, p-value = 0,000				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Observatorio del Centro Educativo Español 2011.				

**CUADRO A5.40: NÚMERO DE CENTROS CON DETECTORES DE PRESENCIA INSTALADOS**

		Detectores de presencia		Total
		No	Si	
<b>Concertado</b>	Recuento	447	103	550
	% horizontal	81,3%	18,7%	100,0%
	% vertical	25,8%	44,2%	28,0%
<b>Privado</b>	Recuento	229	29	258
	% horizontal	88,8%	11,2%	100,0%
	% vertical	13,2%	12,4%	13,1%
<b>Público</b>	Recuento	1.055	101	1.156
	% horizontal	91,3%	8,7%	100,0%
	% vertical	60,9%	43,3%	58,9%
<b>Total</b>	Recuento	1.731	233	1.964
	% horizontal	88,1%	11,9%	100,0%
	% vertical	100,0%	100,0%	100,0%
Valor chi-cuadrado: 35,68, p-value = 0,000				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Observatorio del Centro Educativo Español 2011.				

**CUADRO A5.41: NÚMERO DE CENTROS CON SISTEMAS DE AISLAMIENTO TÉRMICO INSTALADOS**

		Sistemas de aislamiento térmico		Total
		No	Si	
<b>Concertado</b>	Recuento	456	94	550
	% horizontal	82,9%	17,1%	100,0%
	% vertical	26,6%	37,6%	28,0%
<b>Privado</b>	Recuento	194	64	258
	% horizontal	75,2%	24,8%	100,0%
	% vertical	11,3%	25,6%	13,1%
<b>Público</b>	Recuento	1.064	92	1.156
	% horizontal	92,0%	8,0%	100,0%
	% vertical	62,1%	36,8%	58,9%
<b>Total</b>	Recuento	1.714	250	1.964
	% horizontal	87,3%	12,7%	100,0%
	% vertical	100,0%	100,0%	100,0%
Valor chi-cuadrado: 66,98, p-value = 0,000				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Observatorio del Centro Educativo Español 2011.				

**CUADRO A5.42: NÚMERO DE CENTROS CON PANELES SOLARES INSTALADOS**

		Paneles solares		Total
		No	Si	
<b>Concertado</b>	Recuento	484	66	550
	% horizontal	88,0%	12,0%	100,0%
	% vertical	27,9%	28,6%	28,0%
<b>Privado</b>	Recuento	231	27	258
	% horizontal	89,5%	10,5%	100,0%
	% vertical	13,3%	11,7%	13,1%
<b>Público</b>	Recuento	1.018	138	1.156
	% horizontal	88,1%	11,9%	100,0%
	% vertical	58,7%	59,7%	58,9%
<b>Total</b>	Recuento	1.733	231	1.964
	% horizontal	88,2%	11,8%	100,0%
	% vertical	100,0%	100,0%	100,0%
Valor chi-cuadrado: 0,48, p-value = 0,786				
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Observatorio del Centro Educativo Español 2011.				

## ANEXO IV: Capítulo 6

### CONTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS CONCERTADOS A LA EFICIENCIA TÉCNICA Y ASIGNATIVA

CUADRO A6.1: FACTORES Y PRODUCTOS MODELO DEA						
		Productos		Factores		
		Media lectura	% alumnos bajo ESCS no rezagados	Coste medio	Media ESCS	Densidad población
1	Andalucía (públicos)	455	57%	5.436,49	28	93,64
2	Aragón (públicos)	489	77,7%	6.765,82	59	27,81
3	Asturias (públicos)	480	68,3%	8.621,65	59	101,87
4	Baleares (públicos)	450	60,1%	7.316,89	44	214,93
5	Canarias (públicos)	438	53,4%	5.347,09	22	278,77
6	Cantabria (públicos)	476	65,8%	6.372,00	59	109,4
7	Castilla y León (públicos)	503	80,1%	6.268,22	68	27,14
8	Cataluña (públicos)	495	79,1%	6.103,43	58	229,48
9	Galicia (públicos)	481	74,8%	7.141,87	49	94,14
10	La Rioja (públicos)	498	73,1%	6.603,26	55	62,93
11	Madrid (públicos)	489	72,7%	5.530,04	73	781,25
12	Murcia (públicos)	481	71,4%	6.118,76	49	126,06
13	Navarra (públicos)	479	76,7%	8.936,05	56	59,71
14	País Vasco (públicos)	481	74,4%	11.691,69	70	298,14
15	Andalucía (concertados)	496	68,6%	3.186,82	104	93,64
16	Aragón (concertados)	511	80,6%	3.627,25	110	27,81
17	Asturias (concertados)	514	75,4%	3.563,93	113	101,87
18	Baleares (concertados)	477	65,5%	3.750,85	96	214,93
19	Canarias (concertados)	495	73%	3.595,03	72	278,77
20	Cantabria (concertados)	509	78,9%	3.924,98	109	109,4
21	Castilla y León (concertados)	512	81,8%	3.709,43	117	27,14
22	Cataluña (concertados)	503	87,7%	4.955,18	69	229,48
23	Galicia (concertados)	505	80%	3.673,38	87	94,14
24	La Rioja (concertados)	500	72,9%	3.696,45	99	62,93
25	Madrid (concertados)	520	86,4%	3.905,08	96	781,25
26	Murcia (concertados)	490	77,8%	3.520,53	64	126,06
27	Navarra (concertados)	525	84,4%	4.742,18	121	59,71
28	País Vasco (concertados)	508	82,3%	5.844,11	109	298,14

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de CAC y GPMAP obtenidos.

**CUADRO A6.2: INEFICIENCIA TÉCNICA DE LAS ENSEÑANZAS PÚBLICA Y CONCERTADA  
 MODELO CRS CON ORIENTACIÓN INPUT  
 (CONSIDERANDO LA VARIABLE DENSIDAD DE POBLACIÓN)**

	Ineficiencia en coste por alumno EP (€)	Ineficiencia en coste por alumno EC (€)	Diferencia ineficiencia en coste por alumno en EP (€)	Nº alumnos Secundaria EP (€)	Total Ineficiencia de la EP respecto a la EC (€)
<b>Andalucía</b>	0	0	0	470.696	0,00
<b>Aragón</b>	0	0	0	53.297	0,00
<b>Asturias</b>	2.443,881	112,041	2.331,84	38.638	90.097.633,92
<b>Baleares</b>	2.036,532	519,706	1.516,83	41.512	62.966.480,91
<b>Canarias</b>	0	91,553	-91,55	113.853	-10.423.583,71
<b>Cantabria</b>	1.315,469	354,013	961,46	23.552	22.644.211,71
<b>Castilla y León</b>	0	0	0,00	103.842	0,00
<b>Cataluña</b>	659,643	197,995	461,65	289.333	133.570.000,78
<b>Galicia</b>	482,498	62,313	420,19	123.627	51.946.211,00
<b>La Rioja</b>	395,630	150,262	245,37	13.677	3.355.898,14
<b>Madrid</b>	1.417,751	6,614	1.411,14	220.226	310.769.056,96
<b>Murcia</b>	604,616	0	604,62	79.106	47.828.753,30
<b>Navarra</b>	586,112	720,398	-134,29	24.842	-3.335.932,81
<b>País Vasco</b>	5.115,455	2.120,748	2.994,71	63.164	189.157.672,95
		<b>Promedio</b>	765,85	<b>Total</b>	898.576.403,14

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de coste medio obtenidos.

**CUADRO A6.3: INEFICIENCIA TÉCNICA DE LAS ENSEÑANZAS PÚBLICA Y CONCERTADA  
 MODELO VRS CON ORIENTACIÓN INPUT  
 (CONSIDERANDO LA VARIABLE DENSIDAD DE POBLACIÓN)**

	Ineficiencia en coste por alumno EP	Ineficiencia en coste por alumno EC	Diferencia ineficiencia en coste por alumno en EP	Nº alumnos Secundaria EP	Total Ineficiencia de la EP respecto a la EC
<b>Andalucía</b>	0	0	0,00	470.696	0,00
<b>Aragón</b>	0	0	0,00	53.297	0,00
<b>Asturias</b>	2.040,120	0	2.040,12	38.638	78.826.156,56
<b>Baleares</b>	1.995,592	409,788	1.585,80	41.512	65.829.895,65
<b>Canarias</b>	0	34,543	-34,54	113.853	-3.932.824,18
<b>Cantabria</b>	1.268,395	301,398	967,00	23.552	22.774.713,34
<b>Castilla y León</b>	0	0	0,00	103.842	0,00
<b>Cataluña</b>	0	0	0,00	289.333	0,00
<b>Galicia</b>	0	0	0,00	123.627	0,00
<b>La Rioja</b>	0	122,634	-122,63	13.677	-1.677.265,22
<b>Madrid</b>	1.082,908	0	1.082,91	220.226	238.484.497,21
<b>Murcia</b>	152,744	0	152,74	79.106	12.082.966,86
<b>Navarra</b>	144,7011	0	144,70	24.842	3.594.664,73
<b>País Vasco</b>	3.546,229	1.383,668	2.162,56	63.164	136.596.003,00
<b>España</b>		<b>Promedio</b>	569,90	<b>Total</b>	552.578.807,96

Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de PISA-2009 y de los valores de coste medio obtenidos.