

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN AFECTIVA EN LA EVALUACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO

MARIÁN GARCÍA VALIÑAS
MANUEL A. MUÑIZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

ABSTRACT

El objetivo del estudio, que aquí se presenta en sus primeros pasos, consiste en evaluar la eficiencia de los servicios educativos en diferentes países incluyendo, por primera vez en la literatura, la componente no cognitiva del output educativo (valores afectivos, de comportamiento social y desarrollo personal). A modo de primer paso en dicho proceso de evaluación, se plantea realizar el diseño y cálculo de índices de output que reflejen tanto los valores y actitudes no cognitivas como los resultados de los alumnos en términos de adquisición de conocimientos. Se pretende analizar hasta qué punto existen relaciones entre ambas componentes del output educativo, observando asimismo las relaciones de dichos indicadores con el peso del gasto público en Educación existente en cada país. De forma adicional al análisis de los outputs educativos no cognitivos, se pretende cruzar la información que obtenemos con la habitualmente empleada sobre outputs educativos cognitivos, empleando para ello los informes derivados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). La posibilidad de emplear ambas dimensiones del output educativo en una evaluación global de la eficiencia de los centros educativos permitirá enriquecer los análisis efectuados hasta la fecha e intentar paliar las carencias mencionadas derivadas del exclusivo empleo de los resultados académicos o cognitivos.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el interés por la evaluación de la eficiencia en la prestación de los servicios públicos en general, y de la Educación Pública en particular, ha experimentado un crecimiento notable en todos los países desarrollados. De este modo, se ha incrementado exponencialmente el número de trabajos e investigaciones que analizan los distintos problemas que esta tarea acarrea en el caso específico del sector educativo¹. Aspectos como la consideración en la evaluación del entorno socioeconómico y familiar del alumnado respectivo de cada escuela o la metodología más adecuada para intentar modelizar la función de producción educativa han sido objeto de notable atención en los medios científicos. Sin embargo, hasta el momento una cuestión de gran relevancia ha sido completamente ignorada en la literatura relacionada: el componente no cognitivo del output educativo.

Cuando se evalúa la eficiencia de cualquier servicio público, es obvio que la selección de las variables que se van a considerar como output de dicho servicio es un aspecto decisivo. Con carácter general, la identificación de dicho output debe tener en cuenta las necesidades que la sociedad demanda cubrir con cada servicio público (cuáles son sus objetivos de producción) y además, debe permitir la realización de una evaluación equitativa entre las unidades productoras. Pues bien, en el caso del output educativo ya desde los primeros pasos de la Economía de la Educación (Bloom et al., 1956, por ejemplo) se ha determinado su carácter multidimensional y con carácter más específico, la división del resultado educativo en dos componentes: la formación cognitiva (destrezas intelectuales y conocimientos específicos) y la formación no cognitiva (valores afectivos, de comportamiento social y desarrollo personal). Existe asimismo un acuerdo en la literatura respecto a la relevancia de ambas componentes del output educativo, en las escuelas no sólo se deben transmitir conocimientos, también unas pautas de desarrollo social y personal que faciliten la integración laboral y social, la capacidad de comunicación e interrelación, el respeto al entorno o la responsabilidad política, social y personal (Pring, 1984; Lang et al., 1998; Best, 2003).

Sin embargo, hasta el momento y hasta donde llega el conocimiento de los autores, no existe ningún caso de investigación sobre evaluación de la eficiencia en el sector educativo en que se haya tenido en cuenta esta componente. Absolutamente todos los trabajos publicados centran su atención al identificar las variables de output educativo en la componente cognitiva, concretada empíricamente en los resultados en una serie de exámenes o pruebas académicas de los alumnos (Worthington, 2001). Ello no quiere decir que los investigadores no sean

conscientes de dicha carencia, sino que la causa de esta omisión radica en la dificultad práctica de obtener información acerca de la formación no cognitiva, dada la inexistencia de indicadores estandarizados relacionados (Gray, Jesson y Jones, 1986). De este modo, Levin (1974) ya señalaba que la interpretación de las conclusiones basadas exclusivamente en outputs cognitivos debe realizarse con cautela, puesto que las escuelas son unidades con objetivos de producción múltiples que tienen encomendada la misión de conseguir un rendimiento por parte de los alumnos en muchos campos, además de los que se miden a través de los resultados académicos. En la misma línea y en el trabajo pionero en aplicar DEA a Educación (Bessent et al., 1980, 1982), se señala como uno de los tres problemas fundamentales en la tarea de evaluar la eficiencia educativa “la obtención de datos que permitan especificar variables de output que no se limiten a resultados en pruebas cognitivas”. Asimismo, Smith y Mayston (1987) señalan, respecto al sector educativo, que “la exclusión de un output importante distorsionará claramente los resultados del análisis”. Como afirman gran parte de los expertos en este sector, lo ideal sería poder complementar esta medida con resultados asociados a la adquisición de otras habilidades y valores, relacionados con la mencionada componente afectiva o no cognitiva (Gray, 1981; Thanassoulis y Dunstan, 1994; Rico, 1996; Silva Portela y Thanassoulis, 2001; Giménez, Prior y Thieme, 2007).

No obstante también se han señalado en la literatura, ocasionalmente, argumentos contrarios a la incorporación de esta dimensión del output a la evaluación de los centros educativos, amparándose en tres razones (Wagner, 1977; Madaus et al, 1979; Chubb y Moe, 1990): su menor importancia relativa frente a los elementos cognitivos, las menores responsabilidades exigidas a las escuelas por la sociedad en la promoción de estos valores, y la mayor probabilidad de que hayan sido estimulados fuera del ámbito escolar. Sin embargo y a nuestro juicio, las sociedades avanzadas actuales pasan por un período de cambios y transformaciones que afectan a la educación afectiva del adolescente (extensión del horario laboral e incorporación de la mujer al mercado laboral, escasa conciliación entre vida laboral y familiar, nuevas tecnologías de la información y de formas de interrelación personal, etc.) que hacen que haya aumentado en los últimos años en todos los países la preocupación por la educación en sus aspectos de integración social y democrática, capacidad afectiva, tolerancia, etc. En nuestro país, por ejemplo, es habitual ver como algunas encuestas ponen sobre la mesa este problema al citar datos como que el 40% de nuestros adolescentes expulsarían del país a todos los ára-

¹ Se puede consultar Mancebón y Muñiz (2003, 2005) para una revisión de la literatura relacionada con la evaluación de la eficiencia en el sector educativo.

bes y gitanos o que un 5% se declara racista militante², que un 51% no participaría en las siguientes elecciones democráticas³, o que uno de cada tres adolescentes varones madrileños ve correcto tratar con desprecio a un homosexual⁴. Y una de las consecuencias de esta preocupación, además de intentos por facilitar la educación informal familiar que puedan recibir en sus hogares (avances legales en temas de conciliación laboral, básicamente), es volver la vista a la escuela como potenciadora de esta componente educativa, lo que incrementa la relevancia actual de su consideración en la evaluación de la actuación productiva de las escuelas.

En el presente trabajo, aún en sus primeras etapas de realización, se pretende llevar a cabo un esfuerzo por la consideración e inclusión de este tipo de información en un análisis empírico. Para ello, en una primera etapa se empleará información de las encuestas *World Values Survey* y *European Values Survey*, tras seleccionar las respuestas de los individuos de la franja 15-20 años a una serie de preguntas relacionadas con su formación afectiva o no cognitiva. Con dicha información se llevará a cabo un primer análisis DEA a nivel internacional, basado exclusivamente en dicha componente afectiva. Posteriormente y ya en una segunda etapa de la investigación, se aspira a complementar las conclusiones de la primera fase incluyendo también el componente cognitivo del output educativo, información para la que se partirá de la información ofrecida periódicamente por los estudios internacionales PISA (centrado en los resultados de una serie de pruebas relacionadas exclusivamente con la formación académica).

2. LA FORMACIÓN AFECTIVA O NO COGNITIVA

La clasificación de los resultados educativos en cognitivos y no cognitivos es especialmente importante puesto que, pese a su relevancia en la literatura educativa y pedagógica, pocos outputs no cognitivos han sido incorporados en los análisis input-output educativos. El aprendizaje afectivo puede ser definido como “un aprendizaje que está relacionado con las emociones, sentimientos o pasiones que motivan, restringen y dan forma a la acción humana, así como con todas aquellas medidas encaminadas a desarrollar, comprender y modelizar estas capacidades” (Best, 1998). Cohn et al. (1975) ya proponían una tipología de los aspectos más relevantes relacionados con la formación afectiva:

² Datos de una encuesta realizada en mayo de 2004 entre 10.000 escolares de toda España por el Centro de Migraciones y Racismo (CEMIRA). Se entiende como racista militante aquel que estaría dispuesto a dar una paliza a cualquier inmigrante.

³ Dato de una encuesta realizada en 1998 entre 5.168 escolares españoles de 13 a 19 años por la Universidad Complutense y patrocinado por la UNESCO y la Junta de Extremadura.

⁴ Información de una encuesta realizada en 2005 por COGAM en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, a través de 850 encuestas en 32 institutos de la zona sur de la Comunidad de Madrid.

- Autoconcepto (autoestima y control del entorno).
- Comprensión ante los otros diferentes, tolerancia.
- Ciudadanía (actitudes y prácticas responsables, iniciativa, principios democráticos).
- Interés por la escuela (actitud ante las tareas escolares, percepción del proceso de aprendizaje y del clima escolar)
- Hábitos de higiene y salud.
- Potencial creativo (autopercepción de tendencias creativas) y resultados creativos.
- Desarrollo vocacional (percepción del mundo laboral y del proceso de elección, juicio e independencia en la toma de decisiones, preferencias por aspectos vocacionales particulares).
- Apreciación de logros humanos (Teatro, artes, deportes, política, ciencia, música).
- Adaptación al cambio (importancia de la educación, cambios en las normas, en el clima escolar y en el proceso educativo).

De todos los anteriores, sin duda los aspectos más destacados en la literatura son los tres primeros. Por un lado, los relacionados con cualidades individuales como esfuerzo, responsabilidad o autoconfianza, por otro los relativos a la interrelación con los demás y en especial con los diferentes (tolerancia) y finalmente, los relativos a su papel como ciudadano activo (política, democracia). Sin embargo y como afirman Cohn y Geske (1990), es mucho más fácil determinar los tipos de outputs educativos que definirlos en términos precisos. Aunque los mismos autores también destacan que puede no haber acuerdo respecto a cómo debe ser definido “ciudadanía”, pero que tampoco para los conocimientos básicos del tipo Matemáticas o Lenguaje está claro cómo deben ser medidos, por lo que podemos encontrar un número variado de diferentes pruebas sobre conocimientos básicos, todas con el objetivo de medir el mismo output.

Una de las principales problemáticas de la formación no cognitiva consiste en cómo conseguir un equilibrio entre los objetivos anteriores, cómo resolver las tensiones en cuanto a las diferencias de énfasis y prioridad dada a temas que, en principio, son interdependientes (Ryder y Campbell, 1988). Para algunos la orientación principal debe ser la idea de “persona de buen comportamiento”, enfatizando la autonomía del individuo para su determinación (primer factor de los comentados con anterioridad). Para otros, como Pring (1984), lo principal debe ser un conjunto de “bondades morales” de promoción del respeto por el otro y con énfasis en lo interpersonal (segundo factor). Y para otros (Hargreaves et al, 1988), lo crucial es la integración social y política, en la cultura de normas, valores, roles y expectativas de la

sociedad democrática (factor tercero). Pero de todos modos, parece obvio que ninguna de estas prioridades es realizable en algún grado sin las otras.

De lo que no cabe duda, tal y como han señalado recientemente Atkinson y Hornby (2002), es de que “las técnicas y prácticas que mejoran competencias emocionales tienen un impacto duradero en los alumnos, por lo que los desarrollos sociales y emocionales son tan importantes, si no más, que la habilidad intelectual en la adquisición de conocimientos”. La investigación educativa ha sugerido que allí donde la formación afectiva ha sido desarrollada de forma activa, se producen tanto efectos inmediatos como de largo plazo, que afectan tanto a la dimensión afectiva como a la académica. Por ejemplo, el desarrollo de capacidades de relación interpersonal dentro de los grupos de estudiantes conduce a la creación de un mejor entorno de aprendizaje (corto plazo), mientras que al tiempo se generan consecuencias positivas sobre los resultados académicos en sentido estricto y se mejoran las capacidades de los alumnos para encajar y comprometerse en colectivos sociales futuros (largo plazo) (Watkins et al, 1991; Nixon et al, 1996). En esta línea de estudiar la relación entre ambas dimensiones educativas, pero trasladado a un entorno metodológico de evaluación de la eficiencia productiva, se inscribe la presente investigación.

3. EL ANÁLISIS EMPÍRICO: DATOS Y VARIABLES REPRESENTATIVAS DE LA FORMACIÓN AFECTIVA

Siguiendo las pautas del apartado anterior, nos disponemos a mostrar las variables indicativas de capacidades afectivas o no cognitivas que emplearemos en el análisis empírico. Los indicadores han sido elaborados a partir de la información incluida en las encuestas *World Values Survey* y *European Values Survey*. Dichas encuestas, realizadas en numerosos países, recogen una amplia batería de preguntas relativas a temas diversos, de tipo sociodemográfico, político, económico y de opinión. En este estudio hemos optado por utilizar la información correspondiente a la oleada efectuada entre los años 1999 y 2001⁵, dada la mayor homogeneidad y riqueza del cuestionario a los efectos de nuestro estudio, así como la mayor disponibilidad de países. Del total de la muestra y para cada país, han sido seleccionados los entrevistados con edades comprendidas entre los 15 y 20 años. El número total de países considerados asciende a 40, de los cuales 26 son miembros de la OCDE⁶.

⁵ Tal como se mostrará seguidamente, el año de realización de la encuesta no es exactamente el mismo para todos los países incluidos en la muestra.

⁶ Los países incluidos, así como el año de realización de la encuesta en cada caso son los siguientes: Albania (2002), Alemania (1999), Argentina (1999), Austria (1999), Bélgica (1999), Bielorrusia (2000), Bosnia Herz.

De todas las preguntas incluidas en el cuestionario, hemos realizado una selección de nueve, representativas de tres bloques de habilidades no cognitivas. El primero de los bloques hace referencia a algunas cualidades relevantes que deberían presentar los estudiantes y que han de ser potenciadas según la literatura educativa. Concretamente, se pregunta por el esfuerzo (ESF), el sentido de la responsabilidad (RESP) y la perseverancia (PERSV), pidiendo a los encuestados que respondan hasta qué punto consideran importantes las características anteriores en la formación de un individuo⁷. En segundo lugar y en relación a la dimensión de las interrelaciones del estudiante con los demás, en términos de tolerancia hacia colectivos diferentes, hemos considerado tres cuestiones, en las que se pregunta hasta qué punto el encuestado estaría dispuesto a compartir su espacio cotidiano con algunos grupos sociales. En concreto, se les plantea a los jóvenes si tolerarían tener como vecinos a individuos de diferente raza (RAZA), a inmigrantes (INM), o a homosexuales (HOMOX)⁸. Respecto al tercero y último de los bloques, relacionado con el papel del estudiante como ciudadano activo, se incluyen otras tres variables relativas a su interés por la política así como a su valoración de los sistemas democráticos. Así, por un lado, se pide al encuestado que valore su propio grado de interés por la política (INTP), pudiendo elegir entre una escala comprendida entre 1 y 4⁹. Con la misma escala se incluyen dentro de este bloque otras dos cuestiones que reflejan la valoración que los encuestados presentan respecto a los sistemas democráticos. Concretamente, se les pregunta si están de acuerdo con la idea de que las democracias no son buenas para mantener el orden (DEMO1), y si, admitiendo que pueden no ser del todo perfectos, se alzan como la mejor de las opciones en cuanto a formas de gobierno (DEMO2). Los estadísticos descriptivos para la muestra de los 40 países correspondientes a todas las variables descritas previamente figuran en la *Tabla 1*.

(2001), Canadá (2000), República de Corea (2001), República Checa (1999), Chile (2000), Dinamarca (1999), EEUU (1999), Eslovaquia (1999), Eslovenia (1999), España (1999-00), Estonia (1999), Finlandia (2000), Francia (1999), Grecia (1999), Hungría (1999), Irlanda (1999), Islandia (1999), Italia (1999), Letonia (1999), Lituania (1999), Luxemburgo (1999), Macedonia (2001), Malta (1999), México (2000), Nueva Zelanda (1998), Países Bajos (1999), Perú (2001), Polonia (1999), Portugal (1999), Reino Unido (1999), Serbia y Montenegro (2001), Suecia (1999), Turquía (2001), Venezuela (2000).

⁷ Las tres preguntas incluidas en este bloque presentan un formato dicotómico de respuesta (0 = no importante; 1= importante).

⁸ Al igual que en el caso del primero de los bloques, las tres preguntas incluidas plantean una respuesta dicotómica. Así, a la pregunta de “¿Le disgustaría a usted tener como vecino a una persona del colectivo X??”, el encuestado podría responder 0 = no me importaría o 1= me importaría. A fin de expresar esta variable de un modo positivo (mayores valores a mayores niveles de tolerancia), hemos recodificado las respuestas a la inversa.

⁹ A la pregunta “¿Cómo de interesado diría usted que se muestra respecto a cuestiones políticas?”, el encuestado tiene la posibilidad de responder 1= muy interesado, 2= algo interesado, 3 = no muy interesado, 4= no interesado. De igual modo que sucedía en el bloque anterior, fue necesario proceder a una recodificación de las variables, a fin de expresarlas de modo positivo.

TABLA 1
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS: PREGUNTAS DE LA ENCUESTA

		MEDIA	DESV. TÍP.	MÁXIMO	MÍNIMO
CUALIDADES	ESF	0,4152	0,2127	0,8333	0,0423
	RESP	0,7427	0,0966	0,9118	0,5000
	PERSV	0,4179	0,1228	0,6585	0,1972
TOLERANCIA	RAZA	0,9079	0,0686	1,0000	0,7407
	INM	0,8783	0,0783	1,0000	0,6471
	HOMOX	0,6972	0,2229	0,9851	0,1262
POLÍTICA Y VALORES DEMOCRÁTICOS	INTP	2,1009	0,2120	2,5372	1,6389
	DEMO1	2,8073	0,1913	3,1429	2,3038
	DEMO2	3,2300	0,1651	3,6145	2,8226

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las preguntas relacionadas con las cualidades personales, llama la atención que el valor medio relativo a la importancia de la responsabilidad doble a los del esfuerzo y la perseverancia, preponderancia que se confirma también en los valores extremos. Respecto a éstos últimos, en el esfuerzo destacan positivamente países de Europa del Este como Bielorrusia o Letonia, además de Corea, mientras que en sentido negativo las últimas posiciones las ocupan países de Europa Central como Austria, Alemania y Holanda. En la responsabilidad de nuevo destaca Corea, con España en quinta posición, mientras que las respuestas que menos valoran el comportamiento responsable aparecen en los países anglosajones (Irlanda, Reino Unido y Nueva Zelanda). En cuanto a la perseverancia, los primeros lugares los ocupan Grecia y Estonia, con Austria y Turquía en las últimas posiciones y España ocupando la cuarta posición por la cola. Es digno de mención el caso de los jóvenes austriacos, que ocupan siempre valores extremos: de los que más valoran la responsabilidad y de los que menos importancia dan al esfuerzo y la perseverancia.

Pasando al bloque relacionado con la tolerancia hacia los demás, el colectivo menos apreciado de los tres considerados resulta ser el homosexual, con valores mínimos en algunos países realmente llamativos. De este modo, si respecto a las personas de distinta raza o a los inmigrantes se dan casos de países con respuesta unánime uno entre todos los encuestados (destacando el caso de Nueva Zelanda, con respuesta unitaria en todas las respuestas en las dos preguntas), respecto a los homosexuales su aceptación como vecinos no es ningún caso unánime (máximo de 0,98, Islandia) y en algunos recibe una muy baja aceptación (Turquía: 0,12; Albania: 0,18; Corea: 0,29). Estos tres últimos países también son además de los más reacios a convivir con inmigrantes o individuos de otras razas. Los jóvenes españoles son en términos relativos bastante tolerantes, con posiciones entre los quince primeros países en las tres preguntas del bloque.

Finalmente y en cuanto al bloque relativo a los contenidos políticos y democráticos, cuya escala de respuesta recordemos que oscilaba en el intervalo 1-4, la media de los encuestados se revela confiada en el sistema democrático, pero poco interesada en la política. En cuanto a países específicos, los alemanes y los daneses son los más interesados por la política, destacando en sentido negativo un conjunto de países sudamericanos (Chile, Venezuela y Argentina), llamando la atención el escaso interés asimismo de franceses y españoles (cuartos y sextos por la cola, respectivamente). Respecto a la confianza en el sistema democrático, destacan los austriacos y España alcanza altas posiciones en las dos preguntas, mientras que en sentido negativo llama la atención la identidad de los dos países de la muestra en que sus jóvenes menos valoran la democracia como mejor forma de gobierno: los Estados Unidos y el Reino Unido, si bien es cierto que con valores medios que se pueden considerar altos en términos absolutos (2,83 y 2,82, respectivamente).

Como es bien conocido, el empleo del Análisis Envoltante de Datos requiere un número comparativamente elevado de unidades en relación a la cantidad de variables empleadas en el análisis, si se pretende obtener un poder de discriminación suficiente entre unidades. Por ello y teniendo en cuenta el tamaño de nuestra muestra de países, es necesario agregar la información obtenida de las preguntas anteriores en tres variables, que se identificarán con cada uno de los tres bloques de preguntas mencionados. En ocasiones en la literatura se ha empleado para tal fin el Análisis de Componentes Principales. Sin embargo, y sacando provecho a la homogeneidad de la escala de respuesta de las preguntas dentro de cada bloque respectivo, hemos optado por agregar directamente los valores de respuesta de las preguntas de cada bloque entre sí, lo que nos dará un mayor margen de variación de los valores de cada variable final, así como una más sencilla identificación conceptual en relación al empleo del ACP. La *Tabla 2* muestra los estadísticos descriptivos relativos a cada una de las tres variables que finalmente consideraremos como outputs relacionados con la formación afectiva.

TABLA 2
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS: OUTPUTS NO COGNITIVOS

	MEDIA	DESV. TÍP.	MÁXIMO	MÍNIMO
Y1 (CUALIDADES)	1,5758	0,2577	2,1667	1,0000
Y2 (TOLERANCIA)	2,4835	0,3269	2,9254	1,5643
Y3 (POLÍTICA Y VALORES DEMOCRÁTICOS)	8,1382	0,3505	8,9438	7,3356

Fuente: Elaboración propia.

4. RECAPITULACIÓN

La evaluación de la eficiencia del servicio educativo ha cobrado gran relevancia en los últimos años, siendo uno de los sectores más estudiados en la literatura científica junto a la Sanidad. Sin embargo y pese a los estudios publicados que reflejan la importancia decisiva de considerar todas las dimensiones del output de un sector productivo en su evaluación, en el caso de la Educación un aspecto fundamental de sus resultados ha sido dejado de lado hasta el momento en las investigaciones realizadas: la formación afectiva o no cognitiva.

En el presente estudio, aún en fase de realización, pretendemos avanzar modestamente en el análisis de la inclusión de esta dimensión educativa en los estudios de eficiencia educativa. Para ello y como aproximación de dicho aspecto, se han considerado una serie de respuestas dadas por los jóvenes de varios países a las encuestas *World Values Survey* y *European Values Survey*. Concretamente, se han establecido tres bloques de preguntas, relacionados con tres de los aspectos más relevantes comprendidos en la llamada educación afectiva: las cualidades personales respecto al esfuerzo, responsabilidad y perseverancia, la interrelación con los demás en términos de tolerancia y finalmente, su capacidad como individuo socialmente activo, en términos políticos y democráticos. En el presente documento se avanzan los aspectos más relevantes de los resultados obtenidos por países en las nueve preguntas de la encuesta con cuya información se han generado las tres variables de output que emplearemos en el análisis empírico.

El siguiente paso de la investigación consiste en la actualidad en el análisis de la relación entre el gasto educativo nacional y los resultados sobre formación no cognitiva respectivos en cada país, con vistas a la consideración de dicho gasto como input en el posterior análisis empírico de eficiencia productiva. En este análisis final se empleará la metodología conocida como Análisis Envolvente de Datos o DEA, esperando poder presentar sus resultados finales dentro de dos meses en las correspondientes Jornadas de AEDE.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, M. y HORNBY G. (2002) *Mental Health Handbook for Schools*. Londres, Routledge Falmer.
- BESSENT, A.M. y BESSENT, E.W. (1980) "Determining the comparative efficiency of schools through data envelopment analysis", *Educational Administration Quarterly*, 16(2): 57-75.
- BESSENT, A.M., BESSENT, E.W., KENNINGTON J. y REAGAN B. (1982) "An application of mathematical programming to assess productivity in the Houston independent school district", *Management Science*, 28(12): 1355-1367.
- BEST, R. (1998) "The Development of Affective Education in England", en Lang, Katz y Menezes (eds.), *Affective Education. A Comparative View*, Londres, Continuum.

- BEST, R. (2003) "New bottles for Old Wine? Affective Education and the Citizenship Revolution in English Schools", *Pastoral Care in Education*, 21(4): 14-21.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H. y KRATHWOHL, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Nueva York, David McKay Company.
- CHUBB, J.E. y MOE, T.M. (1990) *Politics, Markets and American Schools*. The Brookings Institution, Washington DC.
- COHN y GESKE (1990) *The Economics of Education*, Pergamon Press.
- COHN, E., MILLMAN, S.D. y CHEW, I.-K. (1975) *Input-output analysis in Public Education*, Cambridge, Ballinger Publishing Company.
- GIMÉNEZ, V., PRIOR, D. y THIEME, C. (2007). "Technical efficiency, managerial efficiency and Objective-setting in the Educational System: An international comparison", *Journal of the Operational Research Society*, en prensa.
- GRAY, J. (1981). "A competitive Edge: Examination results and the probable limits of Secondary School Effectiveness", *Educational Review*, 33: 25-35.
- GRAY, J., JESSON, D. y JONES, B. (1986) "Towards a framework for interpreting school's examination results", en Rogers (ed.) *Education and Social Class*, Londres, Falmer Press.
- HARGREAVES, A., BAGLIN, E., HENDERSON, P., LEESON, P. y TOSSELL, T. (1988) *Personal and Social Education. Choices and Challenges*. Oxford, Blackwell.
- LANG, P.L.F, KATZ, Y. y MENEZES, I. (Eds.) (1998) *Affective Education. A Comparative View*, Londres, Continuum.
- LEVIN, H.M. (1974). "Measuring the efficiency in educational production", *Public Finance Quarterly*, 2: 3-24.
- MADAUS, G.F., KELLAGHAN, T., RAKOW, E.A. y KING, D.J. (1979) "The sensitivity of measures of school effectiveness", *Harvard Educational Review*, 49(2):207-230.
- MANCIBÓN, M.J. y MUÑOZ, M.A. (2003) "Aspectos clave de la evaluación de la eficiencia productiva en la educación secundaria", *Papeles de Economía Española*, 95: 162-187.
- MANCIBÓN, M.J. y MUÑOZ, M.A. (2005). "Algunas reflexiones sobre la evaluación de la eficiencia en los centros escolares", *Economistas*, 105: 145-165.
- NIXON, J., MARTÍN, J., MCKEOWN, P. y RANSON, S. (1996) *Encouraging Learning: Towards a theory of the learning school*. Milton Keynes, Open University Press.
- PRING, R. (1984) *Personal and Social Education in the Curriculum*. Londres, Hodder y Stoughton.
- RICO, A. (1996) "Measuring Outcome in schools", en Smith, P. (ed.) *Measuring Outcome in the Public Sector*, Londres, Taylor and Francis.
- RYDER, J. y CAMPBELL, L. (1988). *Balancing Acts in Personal, Social and Health Education*. Londres, Routledge.
- SILVA PORTELA, M.C. y THANASSOULIS, E. (2001) "Decomposing school and school-type efficiency", *European Journal of Operational Research*, 132: 357-373.
- SMITH, P. y MAYSTON, D. (1987) "Measuring efficiency in the Public Sector", *OMEGA International Journal of Management Science*, 15(3): 181-189.
- THANASSOULIS, E. y DUNSTAN, P. (1994) "Guiding schools to improved performance using data envelopment analysis: an illustration with data from a local education authority", *Journal of the Operational Research Society*, 45(11): 1247-1262.
- WAGNER, L. (1977) *The internal efficiency of educational institutions*, Open University Course, Milton Keynes, Open University Press.
- WATKINS, C., LODGE, C. y MCLAUGHLIN, C. (Eds.) (1991). *Gender and Pastoral Care*. Oxford, Blackwell.
- WORTHINGTON, A. (2001) "An empirical survey of frontier efficiency measurement techniques in education", *Education Economics*, 9 (3): 245-268.