

Valores y éxito escolar. ¿Qué nos dice PISA 2015?

Francisco López Rupérez
Isabel García García

Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC

Índice

1. Introducción	3
2. Algunos antecedentes internacionales	6
3. La evidencia empírica a partir de PISA 2015	8
3.1 Resiliencia y rendimiento en PISA	8
3.2 Absentismo escolar y rendimiento en PISA	10
3.3 Clima escolar y rendimiento en PISA	11
3.4 Un modelo conceptual tentativo	15
4. Conclusiones y recomendaciones	16
4.1 Conclusiones	17
4.2 Recomendaciones	17
4.2.1 Profundizar en la educación del carácter e incorporarla como elemento del currículo básico	17
4.2.2 Adoptar para las políticas un enfoque integrado	19
4.2.3 Facilitar a los centros educativos, desde las administraciones, orientación, apoyo y recursos	21
5. Referencias	22

Valores y éxito escolar. ¿Qué nos dice PISA 2015?

Francisco López Rupérez

Isabel García García

Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC

Resumen

El presente estudio aborda las relaciones entre valores y éxito escolar con el apoyo principal de la evidencia empírica que proporciona la base de datos de PISA 2015. A partir de los resultados de esta evaluación internacional a gran escala, se efectúan tres análisis secundarios de regresión lineal de la puntuación en Ciencias versus la resiliencia de los alumnos, el nivel de absentismo escolar y el clima disciplinar, respectivamente. Estos análisis ponen claramente de manifiesto la ventaja comparativa de los países asiáticos y confirman ciertas explicaciones y algunas evidencias anteriores de inferior alcance. A partir de todo ello, se formula un conjunto de conclusiones y se efectúan algunas recomendaciones prácticas, en materia de políticas educativas, que se justifican ampliamente.

Abstract

The present work carries out a study on the relationships between values and school performance from the PISA 2015 Database. Using the results of this large-scale international assessment, three secondary analyses of linear regression are made: performance in science vs. student resilience, students truancy and disciplinary climate, respectively. These analyses demonstrate the superiority of de Asian education systems and confirm previous explanations of more limited evidences. From this, several conclusions are formulated and different grounded recommendations are made for the education policy.

3

1. Introducción

La educación, en general, y la educación escolar, en particular, constituyen instituciones sociales directamente concernidas por el mundo de los valores: por esos principios de naturaleza moral que facilitan la integración del individuo en formación en una sociedad civilizada y sirven de guía y de soporte para su comportamiento autónomo. Esta circunstancia, que ha constituido –de un modo secular, aunque no en exclusiva– una de las misiones sociales de la escuela, se está viendo fortalecida por al menos cuatro vectores positivos de influencia que operan de un modo convergente y señalan la importancia de fortalecer los valores –en especial los de la esfera de la voluntad– en la educación propia de las edades escolares. Esos cuatro vectores son los siguientes: el impulso moralista clásico, el movimiento de la educación del carácter, la importancia creciente de las habilidades no cognitivas y las exigencias de la empleabilidad en el siglo XXI.

El enfoque de la institución escolar como forja, entre otros, de los valores de la esfera de la voluntad es heredero de un impulso moralista clásico. Como nos anticipara Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, «La excelencia no es un acto sino un hábito. Somos —afirmaba el filósofo griego— lo que repetidamente hacemos»¹. Si la excelencia es un hábito, puede y debe enseñarse y, junto con ella, las virtudes y los valores que la hacen posible. Desde esa misma fuente de inspiración, el conocido filósofo y psicólogo norteamericano William James, en su obra *Principios de Psicología* (1890), advertía lo siguiente: «Si los jóvenes supieran lo pronto que se convertirán en meros manojos de hábitos, prestarían más atención a su conducta mientras todavía tienen plasticidad»². En línea con los filósofos clásicos, que consideraron la voluntad como hábito adquirido a través de la educación, José Antonio Marina destaca: «Lo sorprendente es que lo que da energía a la voluntad, lo que permite que se aprenda o adquiera es... que no es voluntaria»³.

Los valores de la esfera de la voluntad se acomodan a lo que los clásicos denominaban virtudes y se aproximan, en particular, a las 'virtudes de la acción' tales como, la grandeza de ánimo, la tenacidad, la diligencia o la constancia. Cabe en este punto recordar que por su origen, tanto conceptual como etimológico, y más allá de su tradicional significado moral, el término virtud nos remite a la idea de dinamismo, de fuerza, en definitiva, a la capacidad de actuar.

Esta conformación del carácter, a través de la voluntad, no es contraria al ejercicio de la libertad, sino antes bien, y como nos recuerda Immanuel Kant, lo posibilita. Sólo una persona educada en el ejercicio de la voluntad podrá gobernar con autonomía su propia vida, sin dejarse arrastrar por inclinaciones que obstaculicen su desarrollo más pleno. En definitiva, dicho impulso moralista considera que el desarrollo de estos valores en el seno de la institución escolar termina por hacer mejores a los individuos y mejor a la sociedad.

Un segundo vector de influencia, que comporta una revalorización del mundo de los valores, lo constituye el movimiento de la 'Educación del carácter' que es, en el momento presente, una importante corriente pedagógica en el mundo anglosajón⁴. Dicha corriente educativa no sólo ha sido capaz, en el plano político, de sobrevivir sin inmutarse a alternancias en el signo de los gobiernos norteamericanos de turno, sino que, en el plano intelectual y de forma curiosa, está siendo configurada, en lo esencial, por psicólogos y académicos y no por moralistas^{5, 6}. El núcleo de valores anejos a este movimiento se ha caracterizado como 'performance values'⁷, es decir, como valores del rendimiento o de

1 ARISTÓTELES (2014). *Ética a Nicómaco*. Ed. Gredos. Madrid.

2 Citado por FINKELKRAUT, A. (2013) en *L'identité malheureuse*. Folio. París.

3 MARINA, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Versátil. Barcelona.

4 BERNAL, A.; GONZÁLEZ TORRES, M. C.; NAVAL, C. (2015). «La educación del carácter. Perspectivas internacionales». *Participación educativa*. Segunda Época/Vol.4. n.º 6., pp. 35-45.

5 LICKONA, T.; DAVIDSON, M. (2005). *Smart & Good High Schools. Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility). Character Education Partnership. Washington, D.C.

6 MARINA, J. A. *Ibid.*

7 CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP (2008). *Performance Values: Why They Matter and What Schools Can Do to Foster their Development*. <www.character.org>.

la actuación; noción referida, en este caso, al ámbito escolar pero emparentada con esa idea clásica, más general, antes citada de 'virtudes de la acción'.

El tercer vector que añade fuerza al papel de los valores en la educación es la corriente de investigación empírica sobre las llamadas 'habilidades no cognitivas' que, procedente principalmente del área de la economía aplicada, ha emergido con fuerza en esta última década^{8, 9, 10}. Conocidas también como *soft skills*, las habilidades no cognitivas hacen referencia a rasgos de comportamiento del sujeto tales como la perseverancia, el autocontrol, la confianza, la paciencia, la autoestima, la autoeficacia, la resiliencia o resistencia a la adversidad, la empatía, etc. Se ha evidenciado empíricamente que este tipo de habilidades inciden positivamente sobre el desempeño del individuo en la escuela, en el puesto de trabajo y en la propia sociedad¹¹. Aunque se trata de un concepto reciente, está claramente vinculado con algunas de las virtudes clásicas, como es el caso de la capacidad para el esfuerzo, la resiliencia o la perseverancia.

Finalmente, el cuarto de los vectores más arriba señalados corresponde a las exigencias de la empleabilidad en el siglo XXI. Ya a finales de la década de los 80 del pasado siglo, los líderes de las principales empresas europeas establecieron un perfil genérico de competencias de los futuros empleados, con la intención de orientar a los gobiernos sobre las necesidades que planteaba el mundo del empleo a los sistemas de educación y formación^{12, 13}. En ese catálogo de competencias para la empleabilidad cabe señalar la capacidad para el trabajo en equipo, la asunción de los valores del esfuerzo y la disciplina personal o el espíritu emprendedor. Entrado ya el presente siglo, la consultora internacional MacKinsey & Co., en su estudio sobre educación y empleo¹⁴, identificó doce competencias de especial interés para los empleadores, y entre ellas se encontraban, de nuevo, junto con las habilidades de naturaleza cognitiva otras de carácter no cognitivo, tales como la capacidad para trabajar en equipo o la ética del esfuerzo.

Más recientemente, un informe de *The Business and Industry Advisory Committee* (BIAC)¹⁵ ante la OCDE ha destacado que el 85 % de los empleadores, que respondieron a su estudio anual sobre educación y competencias, situaron las actitudes y el carácter de los jóvenes entre los factores más importantes a considerar cuando les reclutan, tras concluir sus etapas formativas. Algunos los situaron incluso por delante de los resultados académicos (31 %) y de las cualificaciones obtenidas (39 %).

8 DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Office of Educational Technology.

9 MÉNDEZ, I. (2014). «Factores determinantes del rendimiento en resolución de problemas». En *PISA 2012. Resolución de problemas de la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador. Informe Español, Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

10 MÉNDEZ, I.; ZAMARRO, G.; GARCÍA CLAVEL, J.; HITT, C. (2015). «Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las Comunidades Autónomas españolas». *Participación Educativa*, 2ª época/Vol. 4, n.º 6, pp. 51-61.

11 CERI-OECD (2015). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Publishing. Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>>.

12 KAIRAMO, K (1989). *Education for Life. A European Strategy*. Butterworths & Round Table of European Industries.

13 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla. Madrid.

14 MCKINSEY & COMPANY (2012). *Educación para el Empleo: Diseñando un Sistema que Funcione*. McKinsey Center for Government.

15 BIAC (2016). *Business Priorities for Education*.

El refuerzo del papel de las actitudes, y de los valores que las sustentan, fue confirmado por los Ministros de Educación de la OCDE en su reunión formal de 2001, en la cual concluyeron lo siguiente: «El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de todos los miembros de nuestra población, entendiendo por competencias el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores»¹⁶.

La convergencia de esos cuatro vectores más arriba descritos –que se orientan hacia un punto común– pone claramente de manifiesto, desde las perspectivas personal, social y económica, el papel decisivo de los valores en la educación del siglo XXI e identifica, por tanto, un ámbito de acción prioritario para las políticas educativas en los niveles macro, meso y micro.

En coherencia con este planteamiento, y tras una referencia somera a algunos antecedentes a nivel internacional, el presente estudio centra su atención principal en la evidencia empírica a gran escala más reciente que proporciona la base de datos de PISA 2015. Sobre tal fundamento, se realiza una serie de análisis secundarios novedosos que corroboran algunas evidencias anteriores de inferior alcance. A partir de todo ello, y a modo de decantación de lo más importante, se formula un conjunto de conclusiones y se efectúan, a continuación, algunas recomendaciones prácticas en materia de políticas educativas, que se justifican ampliamente en el texto, desde una aproximación multinivel al sistema educativo.

6 2. Algunos antecedentes internacionales

La relación entre el mundo de las actitudes y los valores de los alumnos, en el seno de la institución escolar, y los resultados del rendimiento ha sido establecida en múltiples investigaciones empíricas. Aun cuando ninguna ha gozado de una muestra tan extensa como la que posee el más reciente estudio de PISA –que ha alcanzado a 72 países o economías y 540.000 alumnos–, alguna de ellas ha inspirado desde los orígenes de PISA la orientación de sus cuestionarios anejos. Tal es el caso del movimiento de las escuelas eficaces y de sus resultados.

Entre otras claves comunes del éxito observado en dichas escuelas, cabe destacar unas expectativas institucionales elevadas con respecto al rendimiento académico, un clima escolar ordenado, sin interrupciones en los procesos de enseñar y de aprender, y un ambiente de apoyo escolar y afectivo hacia los alumnos –con el reconocimiento de sus éxitos– por parte del profesorado y de la propia institución educativa^{17, 18}.

16 OCDE (2001). *Comunicado final de la reunión de Ministros de Educación de la OCDE*. OECD. París.

17 SAMMONS, P. et al. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, 39, pp., ED 389 826. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>>.

18 PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. (1983). «Effective Schools: A Review». *The Elementary School Journal*. 83(4), pp. 427-452.

Dentro de esta misma orientación, cabe enmarcar el trabajo de Aletta Grisay efectuado sobre 64 escuelas del área de Bruselas que replicó posteriormente, a petición del Gobierno galo, sobre una muestra de 60 *collèges* franceses^{19, 20} obteniendo resultados análogos.

Mediante un enfoque de corte naturalista, la citada investigadora identificó cuatro tipos de escuelas y las agrupó, según su propia denominación, en buenas escuelas 'populares', buenas escuelas 'burguesas', malas escuelas 'populares' y malas escuelas 'burguesas', e identificó las características de cada uno de esos cuatro grupos. El resultado más destacable consistió en que los centros que escolarizaban a población en desventaja social y que obtenían, sin embargo, buenos resultados eran aquéllos que actuaban con «mano de hierro en guante de seda». Los profesores eran exigentes y, en relación con las expectativas respecto a sus alumnos, asumían aquella máxima que afirma que «quien quiere puede». Pero esos niños y niñas que, por sus circunstancias familiares, son los que más necesitan de la escuela, no pueden ser abandonados por la institución a sus propias posibilidades. Como destaca R. Baillon²¹: «[...] necesitan ser guiados, encuadrados, controlados firmemente en su trabajo escolar por sus profesores, pero también animados, sostenidos afectivamente por profesores amigables».

Por el contrario, el buen centro 'burgués' resultó ser aquél que funciona con «mano de hierro en guante de acero» o, en otros términos, «[...] fuerte exigencia escolar, clima relacional impersonal y clima colectivo severo. El centro no es la familia sino una empresa donde se cuida uno mucho de no mezclar los géneros; donde cada uno ha de estar en su lugar»²².

Por otra parte, el mal centro 'popular' se caracterizó por una 'impresión de distancia', la disgregación entre los diferentes componentes de la comunidad educativa y un bajo nivel de exigencia. Mientras que el mal centro 'burgués' se distinguía por su laxismo, por su escasa exigencia, tanto en el ámbito disciplinario como en el pedagógico y en el institucional^{23, 24}.

Tanto en la síntesis de resultados del movimiento de las escuelas eficaces como en la investigación iluminadora de A. Grisay, ese papel de los valores propios de la esfera de la voluntad que asume la institución escolar y que sabe transmitir a sus alumnos —en especial en entornos desfavorecidos— resulta coherente con la orientación convergente de tendencias señalada en la Introducción.

Otro de los ámbitos que merece la pena destacar, como anticipo de lo que vendrá después, hace referencia a la ventaja comparativa en materia de resultados escolares presente, con frecuencia, en los países orientales²⁵. Probablemente sea en las culturas orientales, como la china o japonesa, en donde la vinculación entre valores y éxito escolar resulte más notoria. Como señalaron Stevenson y Stigler (1992) en su estudio comparativo entre la educación norteamericana y la de países orientales

19 GRISAY, A. (1990). «Des indicateurs d'efficacité pour les établissements». *Education et formation*, 22.

20 BAILLON, R. (1991). *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du Lycée*. Hatier. Paris.

21 BAILLON, R. *Ibid.*

22 BAILLON, R. *Ibid.*

23 BAILLON, R. *Ibid.*

24 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2010). «Valores y éxito escolar. Un Proyecto del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid». En *Enseñar y aprender: Ideas y Prácticas del profesorado*. XXIV Semana Monográfica de la Educación., pp. 71-79. Fundación Santillana. Madrid.

25 Para una recopilación sistemática de las evidencias de PISA en materia de rendimientos véase la conferencia de Sáez, I. (2017) en . <https://www.youtube.com/watch?v=mKvkZox7_7I>.

como China y Japón²⁶, la convicción de que el esfuerzo y la perseverancia constituyen sendas claves imprescindibles del éxito personal, así como una forma de contribuir al bienestar común, es en dichas culturas un elemento ordinario de socialización de niños y adolescentes. Ambos rasgos de conducta son considerados como obligaciones morales. La creencia de que existe una relación positiva entre el esfuerzo y la capacidad individual –de que el talento puede mejorarse por medio de la perseverancia y el entrenamiento– forma parte de la filosofía educativa de esas sociedades y del código de valores compartidos en sus centros docentes.

Razonamientos similares, relacionados con la herencia religiosa de algunos países occidentales que obtienen muy buenos resultados en las evaluaciones internacionales, son traídos a colación entre los expertos como posibles factores de fondo explicativos de ese rendimiento superior de sus sistemas educativos²⁷.

3. La evidencia empírica a partir de PISA 2015

La cada vez más rica base de datos del proyecto PISA permite efectuar análisis secundarios sobre una amplia variedad de factores que pueden incidir sobre el rendimiento de los alumnos de 15 años. En lo que sigue, centraremos la atención en tres aspectos que están directa o indirectamente relacionados con el mundo de los valores y de las actitudes: la resiliencia, el grado de absentismo de los alumnos y el clima escolar.

8

3.1 Resiliencia y rendimiento en PISA

La noción genérica de resiliencia alude a la resistencia ante la adversidad. Es un término de aplicación en diferentes ámbitos disciplinares, tales como la física, la psicología o la educación²⁸. En el ámbito de la educación escolar y con ocasión de PISA 2015, la OCDE aporta una definición operacional de 'alumnos resilientes' como aquellos alumnos de un país o de una economía que, estando situados en el cuartil inferior del índice PISA de status económico, social y cultural (SESC), se ubican en el cuartil superior de rendimiento, una vez controlada la influencia del SESC²⁹. Este concepto nos aproxima a la perseverancia, en tanto que elemento capital del conjunto de habilidades no cognitivas, y nos remite a la formación del carácter como instrumento educativo en el medio escolar.

La figura 1 muestra el análisis de regresión lineal entre las variables puntuación media en Ciencias y porcentaje de alumnos resilientes, para el conjunto de países o economías participantes en el estudio PISA 2015, y ha sido efectuado *ex profeso* por los autores para el presente estudio. Lo primero que

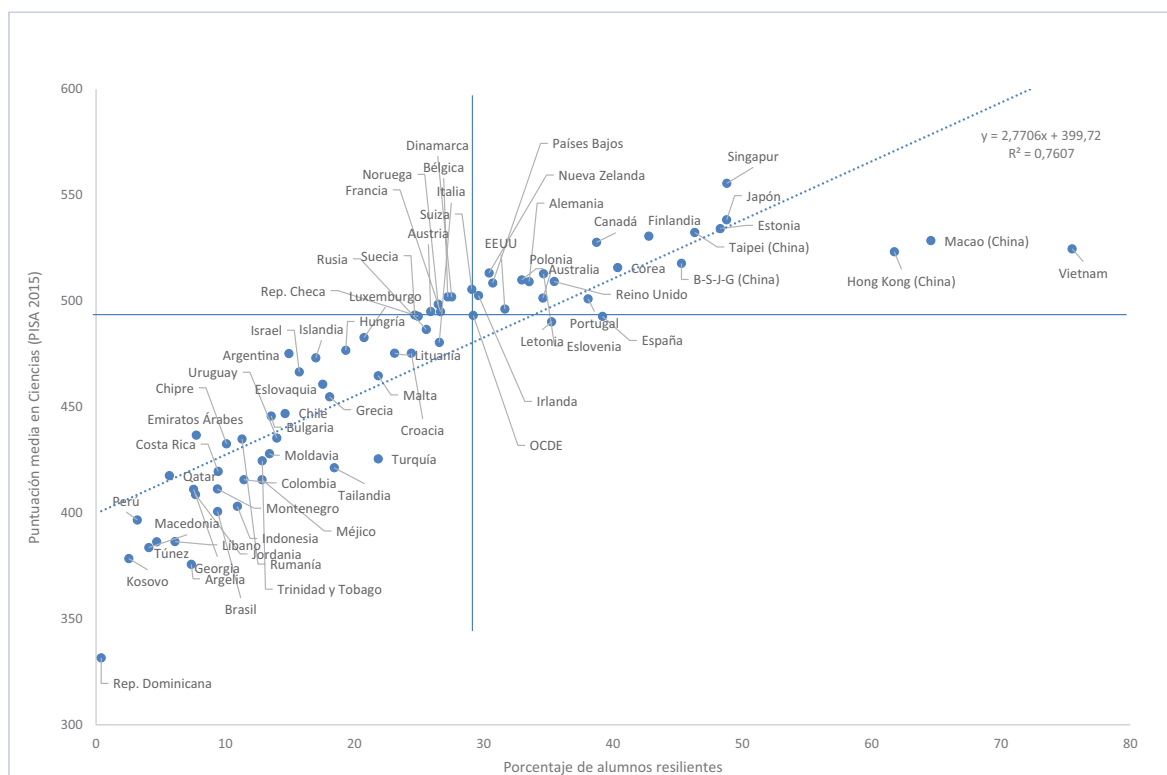
26 STEVENSON, H. W.; STIGLER, J. W. (1992). *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Touchstone. New York.

27 RÄSÄNEN, R. (2006). *Quality education. A small nation's investment for future. Teaching material for teacher education*. Faculty of Education. Oulu University (Finland). Documento no publicado.

28 MUÑOZ GARRIDO, V.; DE PEDRO SOTELO, F. (2005). «Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, n.º 1, pp. 107-124.

29 OCDE (2016a). *Résultats du PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>>.

Figura 1
Análisis de regresión lineal de la puntuación media en Ciencias y el porcentaje de alumnos resilientes



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2015.

llama la atención es el valor notable del coeficiente de determinación, con un $R^2 = 0,76$ que muestra la fuerza de la relación existente entre dichas variables: el 76 % de la varianza entre países en los resultados de rendimiento se explica por diferencias en cuanto al porcentaje de alumnos resilientes.

Razonando sobre la base de los cuatro cuadrantes que se configuran en la figura 1 –definidos a partir del punto cuyas coordenadas son los valores medios de la OCDE–, cabe fijar la atención prioritariamente en el 'cuadrante óptimo' –incluye el área correspondiente a valores de porcentajes de alumnos resilientes y de puntuaciones en Ciencias situados por encima de las correspondientes medias OCDE– y, a continuación, en el 'pésimo' –área correspondiente a valores de porcentajes de alumnos resilientes y de puntuaciones en Ciencias inferiores ambos a las correspondientes medias OCDE–.

En el primer caso, cabe destacar la presencia abundante de los países o economías asiáticos que han participado en PISA 2015. Así, de los 10 países o economías de esta región del planeta participantes en este estudio, 8 están situados en dicho 'cuadrante óptimo' (B-S-J-G (China)³⁰; Corea del Sur; Hong Kong (China); Japón; Macao (China); Singapur; Taipéi (China); Vietnam). Frente a este 80 % de países asiáticos con altos valores de resiliencia, que se correlacionan con altos valores de rendimiento escolar, 13 países de la OCDE (Alemania; Australia; Canadá; Estados Unidos; Eslovenia; Estonia; Fin-

30 B-S-J-G designan las iniciales de las cuatro provincias chinas Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong participantes en el estudio.

landia; Irlanda; Nueva Zelanda; Países Bajos; Polonia; Portugal; Reino Unido) de los 33 países miembros no asiáticos –un 39 %– se ubican dentro de ese cuadrante privilegiado (Corea del Sur y Japón forman parte de ambos espacios).

En el segundo caso, se sitúan los 2 países asiáticos restantes participantes (Indonesia y Tailandia) y 8 de la zona OCDE (Chile; Grecia; Hungría; Islandia; Israel; República Eslovaca; México; Turquía); es decir, en porcentajes del 20 % y del 23 % respectivamente, con relación a los grupos de países de las zonas señaladas.

La anterior comparación general y la de EE. UU. con China o con Japón, en particular, muestran la ventaja comparativa de los países asiáticos, tanto en materia de rendimiento escolar como en ese ámbito de los valores, con cifras notablemente destacadas con respecto a las de los países de la OCDE –incluso en el caso de aquellos situados en el cuadrante óptimo–, y no hacen más que confirmar, sobre una robusta base empírica, los análisis y los razonamientos de Stevenson y Stigler (1992), antes citados, que aportaron una explicación a las diferencias de rendimiento entre los sistemas educativos de los EE. UU. y los de China o de Japón. Por otra parte, es éste un primer subrayado –a modo de corolario derivado del anterior análisis de los datos de PISA 2015– de la importancia que tiene incidir, desde la educación escolar, sobre las habilidades no cognitivas y la formación del carácter en aspectos relacionados con los valores o virtudes de la esfera de la voluntad.

10 3.2 Absentismo escolar y rendimiento en PISA

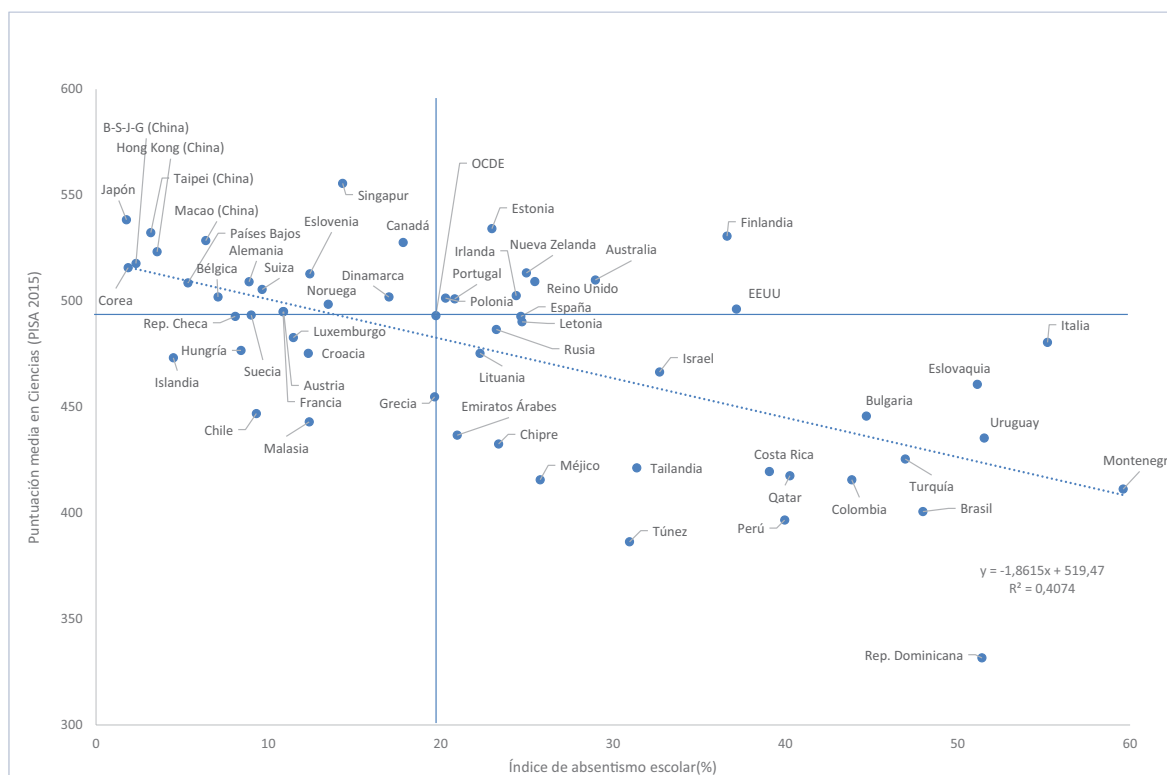
El absentismo escolar constituye un comportamiento de los alumnos indirectamente relacionado con su mundo de valores y de actitudes ante la escuela que merece la pena ser analizado a la luz de los datos de PISA 2015. Dicho estudio internacional define el 'índice de absentismo escolar' como el porcentaje de alumnos que ha indicado, en el cuestionario correspondiente, haber faltado a clase al menos una vez en las dos semanas anteriores a la fecha de realización de las pruebas de PISA³¹. La figura 2 muestra el análisis de regresión lineal relativo a las variables índice de absentismo y puntuación en Ciencias. De dicho análisis cabe destacar, en primer lugar, el valor de su coeficiente de determinación $R^2 = 0,41$ que expresa una fuerza de la relación entre ambas variables de magnitud intermedia.

Conviene subrayar además que, a diferencia de la variable 'resiliencia' tratada en el análisis anterior, la variable 'absentismo' es medida, en este caso, de forma subjetiva en forma de percepción expresada en un cuestionario. Este procedimiento introduce, por lo general, un mayor error de medida que se traduce en una mayor dispersión de la correspondiente nube de puntos y reduce, muy probablemente, el valor de R^2 . Por otra parte, la relación entre las variables consideradas es más indirecta y puede estar contaminada por componentes de la variable independiente perfectamente irrelevantes con respecto a la relación que se analiza.

Recurriendo al análisis de cuadrantes, ahora el 'cuadrante óptimo' es el ocupado por aquellos países con índices de absentismo inferiores a la media OCDE y puntuaciones en Ciencias superiores a la

31 OCDE (2016a). *Op. cit.*

Figura 2
Análisis de regresión lineal entre la puntuación media en Ciencias y el porcentaje de absentismo escolar



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2015.

media. De los 17 países o economías que ocupan dicho espacio en el diagrama, 7 de los 9 países asiáticos participantes en la encuesta (ni Indonesia ni Vietnam participaron en la respuesta a este cuestionario, aunque sí lo hicieron Malasia y Tailandia) se sitúan en dicho cuadrante, frente a 10 (Alemania; Austria; Bélgica; Canadá; Dinamarca; Eslovenia; Francia; Noruega; Países Bajos; Suiza) de los 33 países miembros de la OCDE no asiáticos. La ventaja es, de nuevo, muy amplia en términos relativos a favor del primer grupo; pero, además, se aprecia para los países asiáticos una elevada consistencia en relación con el primer análisis –todos los países presentes en este segundo 'cuadrante óptimo' lo estaban también en el primero—. Ello se corresponde bien con esa idea de obligación moral destacada en el trabajo de Stevenson y Stigler (1992). Sin embargo, esa consistencia en los resultados de los análisis no se observa, en tan fuerte medida, para los países de la OCDE no asiáticos.

3.3 Clima escolar y rendimiento en PISA

El clima escolar es uno de los factores que fue identificado tempranamente por el movimiento de las escuelas eficaces como uno de los rasgos característicos de los centros educativos con buen rendimiento³². Un clima escolar ordenado es considerado por los teóricos de dicho movimiento como

32 PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. (1983). *Op. cit.*

uno de los factores clave de una instrucción efectiva³³. Aun cuando no sea una expresión simple de los valores que predominan en la escuela, el clima escolar constituye una de las manifestaciones más claras de su cultura, en tanto que conjunto de normas, creencias y valores compartidos en el seno de la institución escolar; o, en palabras de Fullan (2007), como «las creencias y los valores evidentes que guían la forma en la que la escuela opera»³⁴. Recurriendo a una metáfora a la hora de explicar sus efectos, Downer (1991) indica que «la cultura se asemeja a un pegamento que mantiene a la escuela unida y la hace eficaz»³⁵. Esa relación, a veces palmaria a veces sutil, entre cultura y clima escolares ha sido destacada por Peterson y Deal (1998)³⁶ al recordar que «Durante décadas los términos clima y *ethos* han sido empleados para capturar ese elemento penetrante, y sin embargo evasivo, que llamamos cultura».

El programa PISA incorporó pronto la herencia del movimiento de las escuelas eficaces y se ocupó de medir, entre otros factores de eficacia escolar identificados por dicho movimiento, el clima escolar a través de una de sus manifestaciones principales: el orden o la disciplina. PISA 2015 utiliza para cuantificarlo el 'índice de clima de disciplina'³⁷ y lo define a partir de las respuestas al cuestionario de los alumnos en el cual se les pregunta, entre otras cosas, con qué frecuencia se presentan durante las clases de ciencias las siguientes situaciones: «los alumnos no escuchan lo que dice el profesor»; «hay ruido y agitación»; «el profesor ha de esperar un tiempo largo antes de que los alumnos se calmen»; «los alumnos no pueden trabajar bien en clase»; y «los alumnos no comienzan a trabajar más que bastante después del comienzo de la clase». La combinación de los resultados de las respuestas a estas afirmaciones permite definir el valor del citado índice, que se ajusta estadísticamente sobre los países de la OCDE a una media igual a 0 y a una desviación típica igual a 1.

12

De acuerdo con el propósito de este estudio –consistente en explorar, en el seno de la base de datos de PISA 2015, la relación empírica entre variables vinculadas con la esfera de los valores y el rendimiento escolar y extraer de ello sus consecuencias– la figura 3 muestra un tercer análisis de regresión lineal, en este caso entre las variables 'índice de clima de disciplina' y puntuación en Ciencias de los países o economías participantes en el citado estudio internacional a gran escala. La nube de puntos aparece francamente dispersa, lo que se traduce en un valor del coeficiente de determinación $R^2 = 0,01$, muy pequeño y estadísticamente no significativo.

Este resultado negativo es, sin duda alguna, tributario de tres circunstancias que suman sus efectos a la hora de avanzar una explicación tentativa sobre la ausencia de una relación empírica entre las variables consideradas en el análisis. En primer lugar, y como en el caso anterior, estamos ante medidas de percepciones subjetivas. En segundo lugar, el índice es compuesto, al estar definido a partir de

33 CREEMERS, B. P. M. (1993). «Development of a Theory on Educational Effectiveness: Testing a Multilevel, Multifactor, Contextual Theory about Education». *Educational Research Journal*, Vol. 8, pp.1-11.

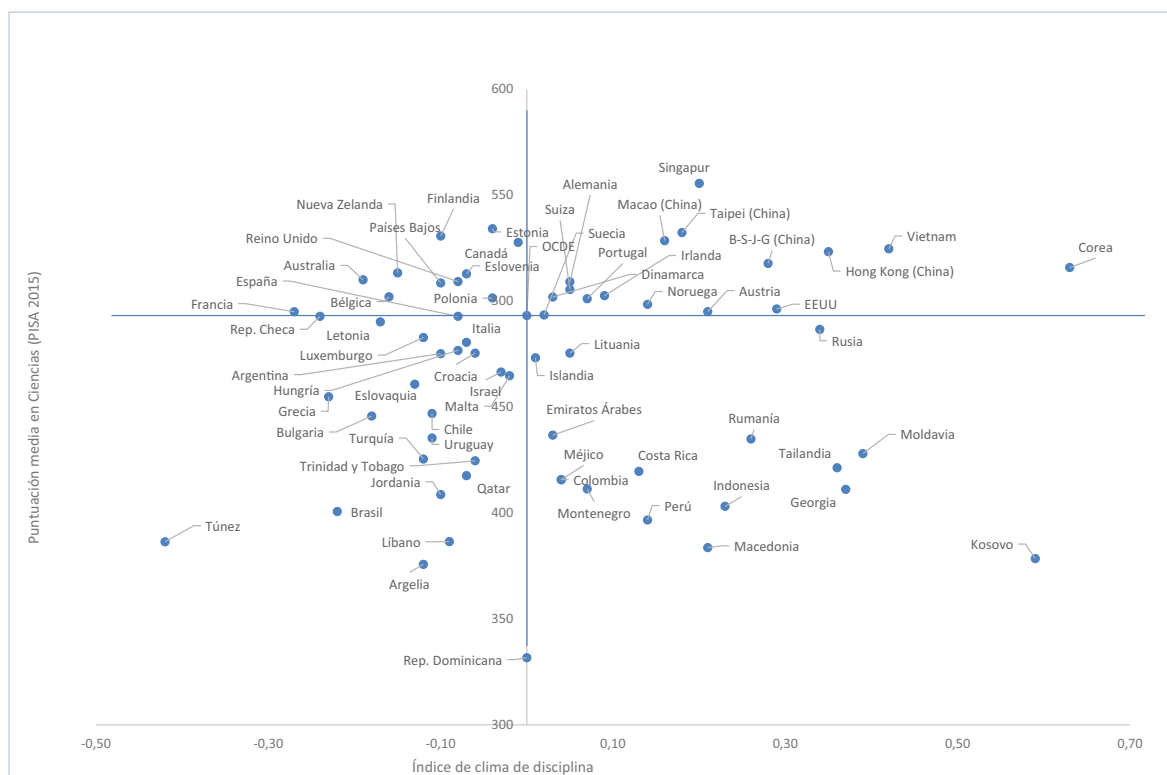
34 FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge, New York.

35 DOWNER, D. F. (1991). «Review of Research on Effective Schools». *McGill Journal of Education*, Vol. 26, n.º 3, pp. 323-331.

36 PETERSON, K. D.; DEAL, T. E. (1998). «How Leaders Influence the Culture of Schools». *Educational Leadership*. Vol. 56, n.º 1, pp. 28-30.

37 OCDE (2016b). *Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558> fr>.

Figura 3
Relación entre la puntuación media en Ciencias y el índice de clima de disciplina



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2015.

los resultados a las cinco preguntas que constituyen el correspondiente cuestionario; ello incrementa notablemente la probabilidad de introducir errores en la variable independiente. Y, en tercer lugar, la relación es, probablemente, de naturaleza indirecta y, como en el caso anterior, es fácil que esté contaminada por componentes de la variable independiente perfectamente irrelevantes con respecto a la relación que se analiza.

Cabe fijar nuevamente la atención en el correspondiente 'cuadrante óptimo' y analizar sus resultados. Esa zona privilegiada del diagrama en la que se ubican los países con buen clima de disciplina y elevado rendimiento, es ocupada por 16 países: 8 asiáticos y otros 8 de la zona OCDE (Alemania; Austria; Dinamarca; EE. UU.; Irlanda; Noruega; Portugal; Suiza) –excluidos Japón y Corea del Sur–. Nos encontramos, otra vez más, con prácticamente los mismos países asiáticos presentes en el 'cuadrante óptimo' de los análisis precedentes (véase la tabla 1).

Frente a ellos, únicamente Alemania muestra una posición consistentemente destacada en los tres análisis, si bien Austria, Canadá, Dinamarca, EE.UU., Eslovenia, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Portugal y Suiza lo hacen en dos de ellos (véase la tabla 2).

A la vista de lo anterior, es posible centrar la atención únicamente sobre los 16 países presentes dentro de este tercer 'cuadrante óptimo' y efectuar un nuevo análisis de regresión lineal puntuación

Tabla 1
Presencia de los diferentes países asiáticos o economías participantes en PISA 2015 en los distintos 'cuadrantes óptimos' de los diagramas de las figuras 1, 2 y 3 respectivamente

Países/Economías	Cuadrante óptimo		
	Puntuación Ciencias vs. % de alumnos resilientes	Puntuación Ciencias vs. % de absentismo	Puntuación Ciencias vs. índice clima escolar
B-S-J-G (China)	✓	✓	✓
Corea del Sur	✓	✓	✓
Hong Kong (China)	✓	✓	✓
Indonesia	–	*	–
Japón	✓	✓	✓
Macao (China)	✓	✓	✓
Malasia	*	–	*
Singapur	✓	✓	✓
Tailandia	–	–	–
Taipéi (China)	✓	✓	✓
Vietnam	✓	*	✓

Nota: ✓ representa la presencia en el 'cuadrante óptimo'; – la ausencia; y * la no participación en la encuesta correspondiente.

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2015.

en Ciencias vs. índice de clima de disciplina restringido a ellos. En tal caso, se obtiene un valor del correspondiente coeficiente de determinación $R^2 = 0,10$, lo que parece indicar que para valores elevados de dicho índice la fuerza de la relación entre ambas variables es lo suficientemente intensa como para atenuar los efectos de las tres fuentes de error más arriba señaladas. Así pues, al menos para ese rango de valores del índice del clima de disciplina, se advierte que esa dimensión esencial del clima escolar, estrechamente vinculada con el ámbito de los valores, presenta una relación plausible con el éxito escolar.

Tabla 2
Presencia de los diferentes países miembros de la OCDE –no asiáticos– participantes en PISA 2015 en los distintos 'cuadrantes óptimos' de los diagramas de las figuras 1, 2 y 3 respectivamente

Paíse/Economía	Cuadrante óptimo		
	Puntuación Ciencias vs. % de alumnos resilientes	Puntuación Ciencias vs. % de absentismo	Puntuación Ciencias vs. índice clima escolar
Alemania	✓	✓	✓
Australia	✓	–	–
Austria	–	✓	✓
Bélgica	–	✓	–
Canadá	✓	✓	–
Dinamarca	–	✓	✓
EE.UU.	✓	–	✓
Eslovenia	✓	–	–
Estonia	✓	–	–
Finlandia	✓	–	–
Francia	–	✓	–
Irlanda	✓	–	✓
Noruega	–	✓	✓
Nueva Zelanda	✓	–	–
Países Bajos	✓	✓	–
Polonia	✓	–	–
Portugal	✓	–	✓
Reino Unido	✓	–	–
Suiza	–	✓	✓

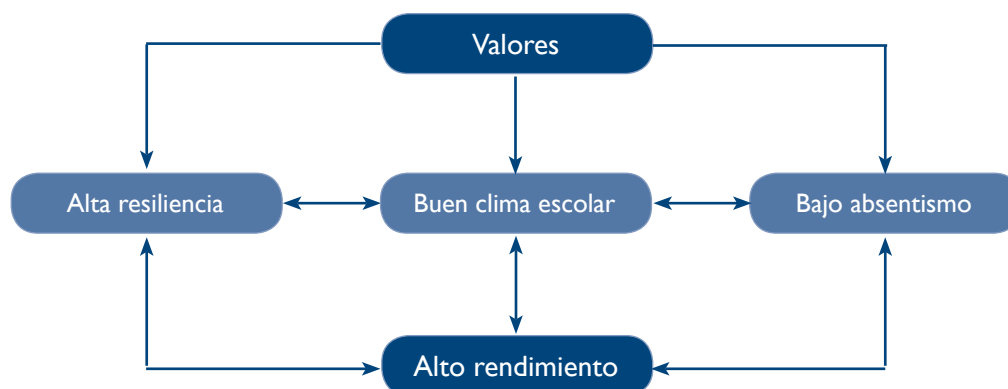
Nota: ✓ representa la presencia en el 'cuadrante óptimo'; – la ausencia.

Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de PISA 2015.

3.4 Un modelo conceptual tentativo

Los resultados anteriores se muestran relativamente coherentes entre sí cuando se incorporan al modelo conceptual tentativo que se muestra en la figura 4. De acuerdo con dicho modelo, desde la esfera de los valores se explicaría la alta resiliencia, el bajo absentismo y, en menor medida, el buen clima escolar. Esos tres factores, junto con sus interacciones, contribuirían a explicar las altas cifras de rendimiento observadas. Por otra parte, el éxito escolar contribuiría a mejorar el clima escolar,

Figura 4
Modelo conceptual



Fuente: elaboración propia.

proporcionaría apoyo a la resiliencia y estimularía la asistencia a clase, según un conjunto de círculos virtuosos o bucles de retroalimentación positiva.

16 Este modelo conceptual tentativo podría someterse a la prueba empírica del 'análisis de camino' (*path analysis*)^{38, 39, 40}, pero el hecho de que los datos correspondientes a las tres variables independientes –resiliencia, absentismo y clima escolar– consideradas en los análisis se obtengan por procedimientos de diferente naturaleza –unos objetivos mediante pruebas y otros subjetivos mediante cuestionarios– presenta limitaciones a la comparabilidad relativa de los valores de R^2 obtenidos.

No obstante la anterior limitación, el modelo de la figura 4 aporta una aproximación semiempírica que facilita una visión integrada de los mecanismos mediante los cuales el mundo de los valores puede incidir en el rendimiento de los alumnos y en el éxito escolar.

4. Conclusiones y recomendaciones

La evidencia empírica que proporcionan los análisis secundarios antes descritos, permite destacar la influencia que tiene ese mundo de valores más arriba referido sobre los resultados de los alumnos; influencia que opera tanto en el terreno de la excelencia como en el de la equidad y hace posible que países o economías de inferior nivel de desarrollo igualen, o incluso superen, en materia de resultados a los más desarrollados.

38 NIE, N. H. et al. (1975). *SPSS. Statistical Package for the Social Sciences*, pp. 383-397. McGraw-Hill Book Company. New York.

39 OLOBATUYI, M. E. (2006). *A User's Guide to Path Analysis*. Lanham. University Press of America. Maryland.

40 PÉREZ, E.; MEDRANO, L. A.; SÁNCHEZ ROSAS, J. (2013). «El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación». *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, abril, vol. 5, n.º 1, 52-56.

4.1 Conclusiones

A partir de las evidencias y de los razonamientos anteriormente presentados cabe formular las siguientes conclusiones:

- a) Existe una relación intensa y directa entre resiliencia y éxito escolar. Aun cuando, como es bien sabido, los análisis de regresión no resuelven el problema de la dirección en la atribución causal, en este caso, y habida cuenta de la naturaleza de las variables correlacionadas, cabe postular, a partir de los datos de PISA 2015, que los valores que subyacen a la resiliencia como virtud contribuyen, en buena medida, a explicar los elevados resultados escolares.
- b) Existe una relación moderada y de carácter inverso entre nivel de absentismo y resultados en Ciencias obtenidos en PISA 2015, de modo que cuanto menor es aquél mayores son estos.
- c) Existe una relación de intensidad inferior entre el clima de disciplina escolar y las puntuaciones en Ciencias que solo es ligeramente significativa para rangos elevados de la variable independiente. Este resultado puede ser deudor tanto del método de los cuestionarios –que mide percepciones subjetivas–, como del carácter compuesto del índice correspondiente; factores ambos generadores de errores de medida y de una mayor dispersión de los resultados.
- d) Los países orientales presentan ventajas comparativas notables con respecto a los países de la OCDE del área occidental, tanto en resultados escolares como en cualquiera de las tres variables independientes consideradas en los análisis empíricos del presente estudio –resiliencia, nivel de absentismo y clima disciplinar– y que están relacionadas, de un modo más o menos directo, con el mundo de los valores. Ello concuerda bien con los resultados de investigaciones anteriores y de sus análisis contextuales.
- e) España aparece, una vez más, en la comparación internacional a gran escala en esa zona templada, es decir, mediocre tanto en la variable que expresa resultados escolares como en aquellas otras que aluden, de uno u otro modo, a valores.

4.2 Recomendaciones

A la vista de todo lo anterior, la esfera de las virtudes clásicas y de los valores habría de ser una de las áreas en la cual diferentes países occidentales –entre ellos España– deberían centrar, de un modo explícito, sus políticas educativas. Con el fin de facilitar esa tarea, se efectúa a continuación una serie de recomendaciones que concretan el cómo de tal exigencia.

4.2.1 Profundizar en la educación del carácter e incorporarla como elemento del currículo básico

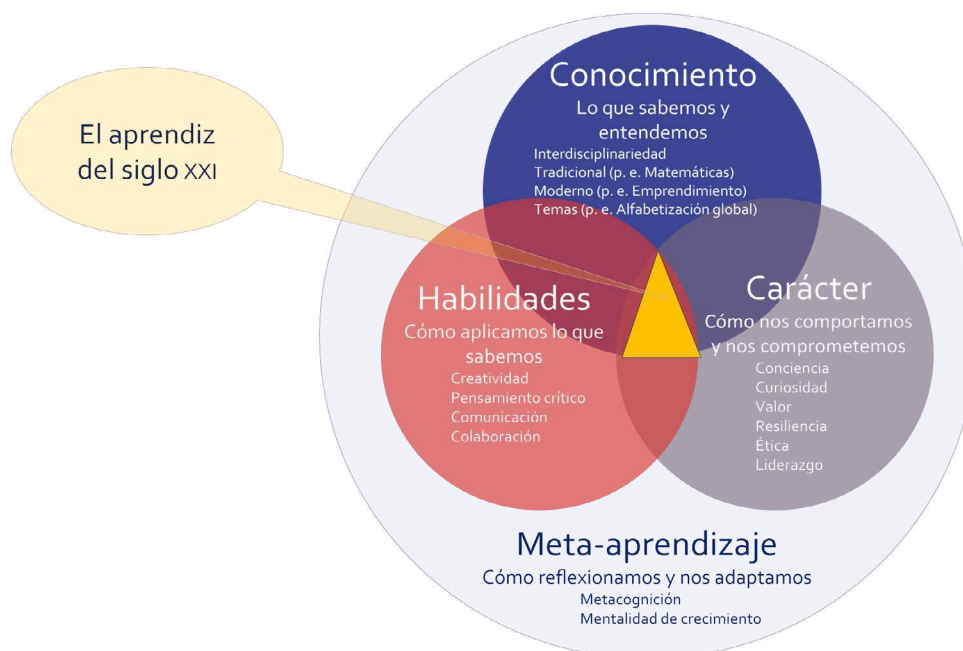
Una incorporación, explícita y pensada, al currículo escolar de los elementos básicos de las habilidades no cognitivas, o de la llamada 'educación del carácter', a lo largo de la enseñanza obligatoria,

constituye un componente esencial de una política que dé respuesta a algunos de los desafíos que tiene ante sí la educación del siglo XXI.

El antes citado Comité Consultivo Empresarial ante la OCDE (BIAC), en su informe *Business Priorities for Education*⁴¹, incorpora la formación del carácter como uno de los elementos básicos del currículo del futuro (véase la figura 5). Por su parte, la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) ha hecho suya esta sugerencia y en su libro blanco de educación⁴² propone certeramente «el diseño, desde la educación primaria, de situaciones de aprendizaje, transversales a las diferentes áreas o materias, pero formuladas explícitamente de modo que se logre, en una acción coordinada y coherente, el desarrollo de tales virtudes y los objetivos de esa componente sustantiva de la educación del futuro en España». Existe una multitud de recursos pedagógicos que permitirían dotar de contenido a esta recomendación y que es necesario articular de un modo ordenado.

Una incorporación de la educación del carácter en la definición del currículo básico, es decir, común para todo el territorio nacional, permitiría con una alta probabilidad reducir las diferencias de resultados existentes entre Comunidades Autónomas y avanzar, por tanto, en materia de equidad territorial. Tales expectativas se fundamentan en los resultados del trabajo de I. Méndez y col. antes citado⁴³ en el que se ha podido estimar que la reducción en una desviación típica de las diferencias observadas en habilidades no cognitivas, vinculadas al rendimiento académico, conduciría a una re-

Figura 5
La propuesta del BIAC de un currículo para el siglo XXI



Fuente: Center for Curriculum Redesign (2016), <www.curriculumredesign.org> y CEOE (2017).

41 BIAC (2016). *Op. cit.*

42 CEOE (2017). *La educación importa. Libro blanco de los empresarios españoles*. CEOE. Madrid.

43 MÉNDEZ, I.; ZAMARRO, G.; GARCÍA CLAVEL, J.; HITT, C. (2015). *Op. cit.*

ducción de aproximadamente un 25 % en las diferencias observadas entre las Comunidades Autónomas en cuanto a sus puntuaciones medias obtenidas en las pruebas de PISA. Como destacan dichos investigadores: «Este es un efecto notable, habida cuenta de que una reducción equivalente en la dispersión territorial de la proporción de padres con estudios superiores o de padres ocupados en las mejores categorías profesionales conduciría a una reducción de las diferencias en nota media entre comunidades autónomas de, como mucho, un 2 %».

4.2.2 Adoptar para las políticas un enfoque integrado

El ámbito de los valores en la educación escolar es un terreno en el que operan simultáneamente diferentes actores y a diferentes niveles. Por ello, la concepción de políticas orientadas a este tipo de formación de la persona ha de beneficiarse de un enfoque integrado en el que se contemple el conjunto de los entornos principales y sus interacciones.

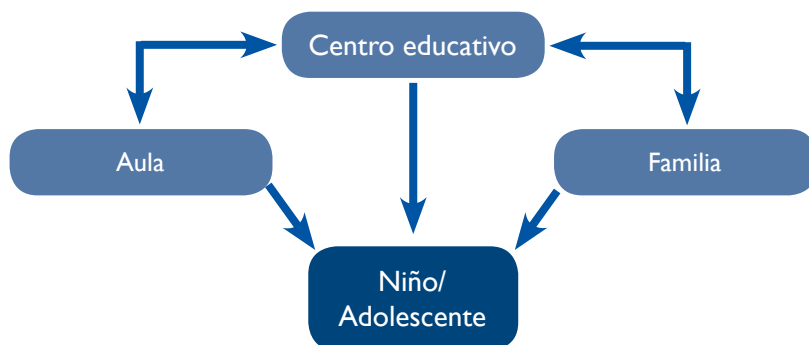
Como se muestra, de un modo sintético, en la figura 6, el aula, el centro educativo y la familia constituyen tres entornos diferentes que repercuten, de forma decisiva, en la apropiación de valores por parte de niños y de adolescentes. Estos tres entornos básicos han de ser los destinatarios principales sobre los que orientar la acción efectiva de las políticas y de las prácticas educativas, para conseguir el refuerzo, cuando menos, de aquellos valores directamente relacionados con el desarrollo de la capacidad de aprender y con sus resultados:

- El aula, como espacio donde tienen lugar los procesos básicos del enseñar y el aprender. En ella, el profesorado y su liderazgo apoyados en una adecuada orientación del currículo que le sirva de ayuda y de referente, constituyen los principales destinatarios de las nuevas políticas.
- El centro educativo, como ámbito organizacional afectado por las interacciones entre todos sus componentes. En él operan, de forma efectiva, los conceptos de cultura, como conjunto de normas, visiones y valores compartidos, y de clima escolar, en tanto que manifestación holística de la cultura. Las actuaciones a este respecto basadas en los centros educativos pasan, necesariamente, por el liderazgo de la dirección y por aquellas políticas que garantizan una adecuada selección, formación y entrenamiento de los directores escolares y de sus equipos directivos.
- La familia, como institución más próxima al alumno, responsable indiscutible de su educación moral y ámbito privilegiado de los afectos.

Además de lo anterior, desde esa visión compleja, integrada o sistémica que se postula, se hace imprescindible considerar dos tipos de interacciones entre dichos entornos básicos (véase la figura 6) y concebir políticas específicas que las refuercen:

- La interacción entre aula y centro educativo, que resulta esencial para garantizar la máxima coherencia posible en el interior del medio escolar. La formación permanente del profesorado en el centro, orientada a tal fin, y el desarrollo del liderazgo de la dirección constituyen las áreas prioritarias sobre las que centrar las políticas.

Figura 6
Un enfoque integrado



Fuente: elaboración propia.

- 20
- La interacción entre centro educativo y familia, que es fundamental para asegurar la coherencia entre dos de los ámbitos que más influyen sobre la vida del niño o del adolescente y para reforzar, recíprocamente, los efectos de sus respectivas iniciativas desde un enfoque cooperativo. Las políticas de participación de las familias en la educación escolar, entendida aquella como 'implicación parental' (*parent involment*), han de ser atinadamente promovidas y estimuladas desde las Administraciones educativas, sin violentar la autonomía de los centros sino apoyándola para la mejor consecución de esos objetivos socialmente deseables⁴⁴.

El papel clave de la coherencia de los actores principales en la formación moral del niño ha sido destacado sobre la base de la evidencia empírica disponible⁴⁵ y constituye, por tanto, una cuestión esencial que considerar en el diseño de las políticas educativas y en su implementación. Como hemos señalado en otro lugar⁴⁶, «[...] Para el desarrollo de esa tarea, la cooperación entre familia y escuela resulta esencial, porque es la coherencia entre ambas instituciones educativas —y en el seno de cada una de ellas— el primer requisito, la condición imprescindible, para una transmisión de valores eficaz; coherencia, tanto en el repertorio de los valores a transmitir, como en sus procedimientos pedagógicos y en la intensidad y el alcance de las acciones educativas correspondientes. Además del sentido común, la evidencia empírica avala dicha posición».

44 CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

45 DAMON, W. (1999). «El desarrollo moral de los niños». *Investigación y Ciencia*, n.º 277, pp. 26-33.

46 LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2010). *Op. cit.*

4.2.3 Facilitar a los centros educativos, desde las administraciones, orientación, apoyo y recursos

Para conseguir el éxito en esta importante empresa no basta con las declaraciones formales, ni tan siquiera con la mera concepción de las políticas correspondientes. Siendo lo anterior necesario resulta insuficiente —y, por tanto, ineficaz— si no va acompañado de una implicación cierta de los responsables políticos en los procesos de implementación y en su seguimiento. Esto que constituye, a juicio de los expertos, uno de los rasgos característicos de una gobernanza educativa de calidad⁴⁷, es la condición *sine qua non* del éxito de la operación.

Y, en este contexto, el centro educativo se convierte en el eje central de todas las políticas y de todas las actuaciones, toda vez que constituye un nodo complejo de influencias y de interacciones, tanto internas como con su medio exterior, absolutamente decisivo para el logro de los objetivos deseados.

Cabe asimismo subrayar el papel importante de las relaciones entre los alumnos como elemento de socialización. Metaanálisis relevantes sobre los factores que explican, en mayor medida, el éxito escolar⁴⁸ han destacado la interacción entre iguales (*peer effects*) como uno de los cinco factores que más inciden en los resultados de los alumnos. Pero esas interacciones no son independientes de la cultura del centro y de su clima escolar, sino que se producen en el seno de ese medio envolvente que las orienta, las guía y las condiciona positivamente, como por impregnación.

Las Administraciones educativas, como responsables de las políticas públicas en el ámbito escolar, han de facilitar apoyo y guía a todos los centros, tomando en consideración las diferencias de titularidad que, de conformidad con nuestro marco legal, han de ser respetadas. Ello no es óbice para ofrecer orientación y estímulos, más allá de los elementos normativos de carácter curricular, allá donde se solicite.

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid puso en marcha en el año 2009, de la mano de los autores de este estudio, una iniciativa soportada en una plataforma digital⁴⁹. Bajo la rúbrica 'Para que nadie se quede atrás' se trataba de ofrecer a los centros educativos recursos y orientaciones para desarrollar este tipo de iniciativas. Cambios en dicha institución introdujeron el proyecto en una especie de vía muerta en la que todavía permanece arrumbado. No obstante lo cual, constituye una muestra útil, aunque modesta, de uno de los tipos de recursos que las administraciones han de facilitar a los centros para el refuerzo de los valores en el medio escolar.

47 LÓPEZ RUPÉREZ, F.; GARCÍA GARCÍA, I.; EXPÓSITO CASAS, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Universidad Camilo José Cela. Madrid.

48 HATTIE, J. (2003). «Teachers Make a Difference: What is the research evidence?». Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality, pp. 1-17.

49 <<http://www.educa2.madrid.org/web/cecm>>.

5. Referencias

- ARISTÓTELES (2014). *Ética a Nicómaco*. Ed. Gredos. Madrid.
- BAILLON, R. (1991). *La bonne école. Evaluation et choix du collège et du Lycée*. Hatier. Paris.
- BERNAL, A.; GONZÁLEZ TORRES, M. C.; NAVAL, C. (2015). «La educación del carácter. Perspectivas internacionales». *Participación educativa*. Segunda Época/Vol.4, n.º 6, pp.35-45.
- BIAC (2016). *Business Priorities for Education*.
- CERI-OECD (2015). *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success*. OECD Publishing. Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>>.
- CEOE (2017). *La educación importa. Libro blanco de los empresarios españoles*. CEOE. Madrid.
- CHARACTER EDUCATION PARTNERSHIP (2008). *Performance Values: Why They Matter and What Schools Can Do to Foster their Development*. <www.character.org>.
- CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2009). <www.educa2.madrid.org/web/cecm>.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- 22 DAMON, W. (1999). «El desarrollo moral de los niños». *Investigación y Ciencia*, n.º 277, pp. 26-33.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE ESTADOS UNIDOS (2013). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Office of Educational Technology.
- FINKELKRAUT, A. (2013) en *L'identité malheureuse*. Folio. Paris.
- GRISAY, A. (1990). «Des indicateurs d'efficacité pour les établissements». *Education et formation*, 22.
- HATTIE, J. (2003). «Teachers Make a Difference: What is the research evidence?». *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*, pp. 1-17.
- KAIRAMO, K. (1989). *Education for Life. A European Strategy*. Butterworths & Round Table of European Industries.
- LICKONA, T.; DAVIDSON, M. (2005). *Smart & Good High Schools. Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility). Character Education Partnership. Washington, D.C.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla. Madrid.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2010). «Valores y éxito escolar. Un Proyecto del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid». En *Enseñar y aprender: Ideas y Practicas del profesorado. XXIV Semana Monográfica de la Educación*, pp. 71-79. Fundación Santillana. Madrid.

- LÓPEZ RUPÉREZ, F.; GARCÍA GARCÍA, I.; EXPÓSITO CASAS, E. (2017). *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Universidad Camilo José Cela. Madrid.
- MARINA, J. A. (2009). *La recuperación de la autoridad. Crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria*. Versátil. Barcelona
- MCKINSEY & COMPANY (2012). *Educación para el Empleo: Diseñando un Sistema que Funcione*. McKinsey Center for Government.
- MÉNDEZ, I. (2014). «Factores determinantes del rendimiento en resolución de problemas». En *PISA 2012. Resolución de problemas de la vida real. Resultados de Matemáticas y Lectura por ordenador. Informe Español, Análisis secundario*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- MÉNDEZ, I.; ZAMARRO, G.; GARCÍA CLAVEL, J.; HITT, C. (2015). «Habilidades no cognitivas y diferencias de rendimiento en PISA 2009 entre las Comunidades Autónomas españolas». *Participación Educativa*, 2ª época, Vol. 4, pp. 51-61.
- NIE, N. H. et al. (1975). *SPSS. Statistical Package for the Social Sciences*, pp. 383-397. McGraw-Hill Book Company. New York.
- OCDE (2001). *Comunicado final de la reunión de Ministros de Educación de la OCDE*. OECD. París.
- OCDE (2016a). *Résultats du PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation*. PISA, Éditions OCDE, Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>>.
- OCDE (2016b). *Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants*. PISA, Éditions OCDE, Paris. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>>.
- OLOBATUYI, M.E. (2006). *A User's Guide to Path Analysis*. Lanham. University Press of America. Maryland.
- PÉREZ, E.; MEDRANO, L. A.; SÁNCHEZ ROSAS, J. (2013). «El *Path Analysis*: conceptos básicos y ejemplos de aplicación». *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, abril, vol. 5, n.º 1, pp. 52-56.
- PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. (1983). «Effective Schools: A Review». *The Elementary School Journal* 83(4), pp. 427-452.
- RÄSÄNEN, R. (2006). *Quality education. A small nation's investment for future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education. Oulu University (Finland). Documento no publicado.
- SÁEZ, I. (2017). <https://www.youtube.com/watch?v=mKvkZox7_7I>.
- SAMMONS, P. et al. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, 39, pp., ED 389 826. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>>.
- STEVENSON, H. W.; STIGLER, J. W. (1992). *The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Touchstone. New York.



Cátedra de Políticas Educativas

www.ucjc.edu/la-universidad/estructura-academica/catedras