

La competencia entre centros educativos, calidad en la gestión y su impacto social: una comparativa entre países

Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta¹, Manuel María Molina-López² y María Carmen García-Centeno³

Recibido: 6 de mayo del 2022 / Aceptado: 26 de mayo del 2022 / Publicado: 14 de junio del 2022.

Resumen. El presente trabajo estudia la asociación entre el nivel de competencia al que están sometidos las escuelas y la calidad de su gestión, utilizando para ello una base de datos de corte transversal que incluye 1.800 centros educativos de ocho países distintos y cuya propiedad abarca desde administraciones públicas, cooperativas de enseñanza, fundaciones o empresas de capital riesgo, entre otros. El interés de esta investigación se pone de manifiesto ya que otros trabajos han demostrado que la calidad de la gestión de los centros educativos afecta directamente al rendimiento de los alumnos y por ende al desarrollo social. Los resultados obtenidos confirman la principal hipótesis de que la competencia se relaciona positivamente con la calidad de la gestión del centro. Si bien esta conclusión es relevante desde el punto de vista de la política educativa, es preciso tener en cuenta que la literatura ha mostrado posibles consecuencias negativas derivadas de la competencia entre centros, como son la tendencia hacia la segmentación de los centros y la creciente polarización de los mismos.

Palabras clave: Competencia; Calidad de la gestión; Impacto social; Economía de la educación; Administración de los centros educativos; Comparativa entre países.

Claves Econlit: I29; M10.

[en] School competition, quality of management and social impact: a crossed country comparison

Abstract. This paper studies the association between the level of competition schools are subject to and their quality of management, using for that purpose a cross-sectional database that includes 1,800 schools in eight different countries and whose ownership ranges from public administrations, educational cooperatives, foundations or venture capital firms, among others. The interest of this research is evident since other studies have shown that the quality of school management directly affects student performance and, therefore, the social development. The obtained results confirm the main hypothesis as competition is positively related with the quality of the school management. Although this conclusion is relevant from the point of view of educational policy, it should be borne in mind that the literature has shown possible negative consequences derived from competition between schools, such as the trend toward school segmentation and the growing polarization of schools.

Keywords: Competition; Management quality; Social impact; Economics of education; School administration; Crossed country comparison.

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico y objetivo. 3. Datos y metodología. 4. Resultados. 5. Análisis de robustez. 6. Conclusiones y discusión. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar. Sanz-Magallón Rezusta, G.; Molina-López, M.M.; García-Centeno, M.C. (2022) La competencia entre centros educativos, calidad en la gestión y su impacto social: una comparativa entre países. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, vol. 141, e82259. <https://dx.doi.org/10.5209/REVE.82259>.

1. Introducción

En la actualidad, la conveniencia de introducir competencia en educación como instrumento para mejorar la calidad y la eficiencia de las escuelas es un aspecto controvertido, tanto desde el punto de vista académico como en la práctica de la política educativa dadas las implicaciones sociales que puedan derivarse. Esta

¹ Universidad San Pablo-CEU, España.
Dirección de correo electrónico: sanmag@ceu.es.

² Universidad San Pablo-CEU, España.
Dirección de correo electrónico: manuelmaria.molinalopez@ceu.es.

³ Universidad San Pablo-CEU, España.
Dirección de correo electrónico: garcen@ceu.es.

competencia, que se traduce en una mayor disponibilidad de oferta, afecta a todos los centros con independencia de su titularidad (pública, privada o concertada para el caso de España) o los múltiples tipos de régimen de propiedad (administraciones públicas, cooperativas de enseñanza, fundaciones o capital riesgo, entre otros). Diversos países del mundo, entre los que destaca Estados Unidos, han aplicado políticas públicas que tratan de promover una mayor autonomía de los centros, así como una cierta competencia entre escuelas, fomentando la libertad de elección de centro educativo con instrumentos como los conciertos educativos o *charter schools*, muy presentes en la mayoría de los países del mundo, o el cheque o bono escolar, que ha sido aplicado en países tan dispares como Chile (1981) o Suecia (1992).

En Reino Unido también la política educativa de los últimos años ha fomentado una mayor competitividad entre centros educativos como medida para promocionar su eficiencia (López-Torres et al. 2020). En el caso de España, fue el primer Gobierno del Partido Socialista el que instauró en 1984 la política de conciertos educativos, con un gran desarrollo hasta la actualidad, y que ha permitido importantes mejoras en la eficiencia de la educación (Doncel et al. 2012). En años más recientes, como las competencias en materia de gestión de política educativa se encuentran en gran medida descentralizadas, algunos gobiernos regionales han introducido diversas medidas para fomentar una mayor competencia y capacidad de elección de centro educativo de las familias, como son la creación de una única zona educativa y la publicitación de los resultados medios de los centros en las pruebas de acceso a la universidad para el caso de la Comunidad de Madrid (Prieto et al. 2013). Esto se encuentra ligado a los distintos tipos de agentes propietarios de centros educativos que han ido proliferando en los últimos años, los cuales para el caso de las titularidades privadas y concertadas abarcan desde fundaciones religiosas o cooperativas de enseñanza a empresas de capital riesgo (Inglada et al. 2015).

Destacan entre estos modelos las cooperativas de enseñanza, las cuales según López et al. (2020) son organizaciones que aglutinan a un conjunto de personas, unidas por el deseo de satisfacer sus necesidades, tanto laborales como profesionales, para poder desarrollar su vocación docente. Así pues, y aunque su actividad principal consista en la gestión de un centro educativo bajo criterios empresariales, suelen perseguir en todo momento la creación y mantenimiento de los puestos de trabajo de aquellos que la conforman, consolidándose como una salida profesional en algunos casos para docentes o alternativa para inversores en este ámbito (Inglada et al., 2015).

En relación a los mecanismos que incentiven la competencia en la educación, sus defensores proclaman diversas ventajas que se derivan de una mayor diversidad de la oferta, así como posibles mejoras en la productividad del sistema (Hoxby, 2000; Hanushek y Rivkin 2003; Muralidharan y Sundaraman, 2013). Si existe diversidad de la oferta, alegan, se podrá atender mejor la demanda de las familias, ya que no todos los padres valoran por igual las distintas funciones que puede cumplir el sistema educativo (académicas, socialización, artísticas, etc.). En esta línea, Jacob y Lefgren (2007) muestran en su estudio, referido a un distrito anónimo de Estados Unidos, que los padres, como consumidores, valoran aspectos distintos según su nivel socioeconómico, observándose una tendencia entre las familias de mayores ingresos a valorar en mayor medida aspectos relacionados con la educación como bien de consumo y que mejoran la satisfacción de sus hijos, y en menor medida, los aspectos relativos a su desarrollo académico, que se corresponden a la educación como bien de inversión. Esta tendencia resulta especialmente relevante en países en los que existen importantes disparidades en los niveles de renta y educativos de la población, pudiendo el incremento de los mecanismos que incentiven la competencia aumentar la segregación del alumnado entre centros educativos (Ambler, 1994; Lee et al., 1994).

Con respecto a las razones por las que la competencia puede incrementar la productividad, se identifican dos principales (Zlatcu 2018). En primer lugar, la competencia permite a las escuelas más productivas, o que simplemente son capaces de ofrecer un servicio más acorde a la demanda de las familias, aumentar su cuota de mercado en detrimento de los centros con peor desempeño. Esta tendencia supone un proceso de trasvase de alumnos que de forma automática mejora la productividad global del sistema educativo y la satisfacción de las familias con el servicio recibido. En segundo lugar, cabe esperar que un marco de competencia provoque reacciones estratégicas en los equipos directivos de los centros educativos para evitar perder alumnos, personal y recursos, promoviendo la introducción de mejoras en los procesos y la innovación pedagógica. Este es el proceso que pretendemos analizar en este artículo, ya que, si esta teoría es válida, los centros educativos deberán experimentar mejoras de su gestión ante un entorno de mayor competencia.

La mayoría de los estudios realizados tratan de medir la relación existente entre la competencia y el *output* del centro educativo, siendo el más habitual el resultado obtenido por los alumnos en alguna de las pruebas oficiales a las que se pueda enfrentar el centro. Gran parte de los trabajos existentes muestran un efecto positivo sobre el rendimiento académico de los alumnos y sobre la eficiencia de las escuelas. Recientes estudios han documentado esta relación en distintos países de ámbitos culturales y económicos tan diferentes como, por ejemplo, México (García-Díaz et al., 2016 y 2020), Indonesia (Rifqi A. M. y Muhammad 2019), Estados Unidos (Misra et al. 2012), Canadá (Stephen y Sylvain, 2012), Italia (Agsisiti, 2013) y España (Molina-López et al. 2018).

Para el caso de Estados Unidos, Belfield y Levin (2002) revisan 41 estudios durante el período 1972-2002 observando un efecto positivo de la misma sobre el resultado académico. El aumento de la competencia entre centros educativos en un punto de desviación típica supone un aumento de los resultados en las escuelas públicas entre 0,1 y 0,2 puntos de desviación típica. Por otro lado, un aumento de la competencia entre las escuelas privadas en 1 punto de desviación típica supone un aumento de las graduaciones en las privadas de entre 0,08 y 0,18.

Sin embargo, otros estudios no identifican mejoras significativas de rendimientos asociados a la competencia (Gibbons et al. 2008), y muestran posibles impactos negativos en términos de equidad, al generarse una mayor segmentación de alumnos según el origen socioeconómico de las familias (Rothstein, 2007).

Apenas existen trabajos que traten de indagar sobre el resultado de la competencia sobre la calidad de la gestión de la dirección del centro, ni sobre las medidas que los equipos de dirección pueden llegar a adoptar para afrontarla (Kohan, 2018), si bien diversos trabajos muestran cómo el éxito de un centro está estrechamente ligado a la calidad de la gestión de su gestor (Louis et al., 2010; Hess 2002).

En este marco, el principal objetivo de esta investigación es analizar en qué medida los centros educativos que se encuentran sometidos a un mayor nivel de competencia han desarrollado sistemas de gestión más eficientes. Este aspecto es de indudable interés, ya que existe evidencia de que la calidad de la gestión de los centros repercute directamente sobre el rendimiento educativo de sus alumnos y por ende en el bienestar social (Bloom, Lemos et al., 2015).

Cabe destacar que muchos actores entran en juego cuando los centros compiten. Así pues, el papel desempeñado por el director del centro, los profesores, su titularidad, ubicación, la administración del distrito que se encargue de la regulación de este, o el propio Estado, determinarán las medidas adoptadas por los mismos. Entre estas medidas se pueden encontrar la adaptación de los criterios de selección de los alumnos, la inversión en marketing, la innovación de procesos docentes, cambio en la oferta educativa o la reestructuración del cuadro docente, entre otros (Lubienski, 2005; Kohan, 2018), estando sujetas la capacidad de adopción de unas medidas u otras a la titularidad del centro y los distintos modelos de negocios de los mismos⁴ (García-Díaz et al., 2016; Muralidharan y Sundaraman, 2013) y a los de sus competidores (Molina-López et al. 2018).

Por ello, el presente trabajo trata de indagar acerca de la relación existente entre la competencia a la que está sometido el centro educativo y su relación con la calidad de la gestión de su equipo directivo. Para su estudio se establece una comparativa de ocho países a través de los datos proporcionados por una encuesta realizadas a directores de 1800 colegios. Se controlará por diversos factores, tales como el país y la densidad de población del área geográfica en la que se encuentra el centro, su tamaño y titularidad, entre otros. El trabajo se articula de la siguiente forma: el punto número dos expone el marco teórico y las hipótesis, el número tres, la metodología y la muestra, el cuatro los resultados del análisis, el quinto un análisis de robustez de resultados y el sexto concluye.

2. Marco teórico y objetivo

La literatura teórica y empírica que estudia los efectos de la competencia sobre la productividad de las organizaciones es muy extensa (Zlatcu, 2018). Si bien la mayor parte de los trabajos se han centrado en analizar los efectos sobre entornos sometidos a las reglas del mercado, existe una amplia literatura relativa a sus efectos en servicios públicos, como la sanidad y la educación. Cabe señalar, en este sentido, los trabajos de Bloom, Propper et al. (2015) y Cooper et al. (2011) referidos a los hospitales públicos del Reino Unido, en los que se establece un desempeño superior de los servicios prestados a los pacientes en los hospitales sometidos a una mayor presión competitiva. Estos estudios vienen a ratificar las conclusiones de otros trabajos referidos a la sanidad de Estados Unidos.

Las teorías en favor de la competencia en la educación cobraron un gran impulso tras la publicación de *Capitalismo y libertad* (Friedman, 1962). De entre la abundante literatura que muestra ventajas de la competencia en la educación podemos señalar a Hanushek y Rivkin (2003), que presentan evidencia de que la competencia aumenta la calidad del profesorado y mejora la calidad global de la educación, y a West y Woessmann (2010), que muestran a partir del estudio de 29 países de la OCDE que la mayor competencia procedente de las escuelas católicas permitió mejoras de rendimiento educativo.

El principal mecanismo por el que la competencia puede fomentar mejoras en la gestión se asocia con el hecho de que los directores y el conjunto del equipo directivo de una escuela no está interesado en perder

⁴ Los distintos modelos de negocios propietarios de esos centros influirán en gran medida en la adopción de estas medidas. Así pues, modelos cooperativos de enseñanza o centros adscritos a fundaciones benéfico-docentes, cuyo fin último pudiera ser la estabilidad laboral del personal docente y la transmisión de un conjunto de valores y/o enseñanzas, podrían no reaccionar de la misma manera que centros en manos de otros agentes (Delcán, 2000).

alumnos, y si no se adaptan a las condiciones del mercado podrían dejar de ser viables, reducir al personal empleado e incluso llegar a desaparecer (Hess, 2002). Para evitar esa posible pérdida de estudiantes y de recursos, los responsables de las escuelas tratarán de mejorar sus prácticas como vía para la retención de sus estudiantes y la atracción de nuevos alumnos (Bohte 2004). En realidad, como han señalado algunos estudios, lo que realmente debería desencadenar el cambio en la gestión a raíz de la competencia es la amenaza de la competencia percibida por el equipo directivo (Bukowski y Kobus 2018). De entre los cambios más documentados que suelen producirse en entornos de competencia entre centros educativos destaca el relanzamiento de las actividades de marketing de las escuelas (Kohan, 2018). Otra posible consecuencia de la competencia entre escuelas es que se incrementa la importancia de atraer, retener y motivar a buenos profesores (Hanushek y Rivkin 2003).

Prieto et al. (2013) analizan las consecuencias de la política de promoción de competencia entre centros de la Comunidad de Madrid, que se ha basado en la creación de una zona única para ampliar la capacidad de elección de las familias, la promoción de una cierta diferenciación de las escuelas, al permitirles desarrollar proyectos propios con asignaturas que ellas elijan, y dar publicidad a los resultados que obtienen los centros en las pruebas externas. Según su estudio, los centros han reaccionado a este nuevo contexto principalmente mediante una mayor promoción y difusión en sus páginas web de aspectos no estrictamente educativos, como son las instalaciones, actividades extraescolares, servicios no básicos (comedor, transporte escolar, programas de ampliación del horario escolar) y, aunque en menor medida, los programas educativos.

Por otra parte, algunos estudios, como por ejemplo Bukowski y Kobus (2018), no identifican consecuencias positivas de la competencia sobre el rendimiento educativo. Otros autores alertan del riesgo de que la competencia puede desencadenar espirales de decadencia entre los centros, en las cuales las escuelas menos populares pierden alumnos, recursos y reputación, lo que aumenta las diferencias entre los centros (Lee et al., 1994). Esta tendencia, unido al hecho de que en ocasiones las familias de bajo nivel socioeconómico suelen beneficiarse en menor medida de las posibilidades que supone la libre elección de centro (Ambler, 1994), explica por qué existen numerosos trabajos contrarios a la competencia en el sector educativo.

Delcán (2000) indica que los mecanismos que estos centros puedan adoptar ante esta competencia estarán fuertemente condicionados por los sistemas de poder internos de los mismos. Para el caso de las cooperativas educativas proveedoras de educación, donde el consenso suele ser un eje fundamental en la toma de decisiones, la capacidad de reacción ante la aparición de nuevos competidores puede verse mermada frente a otro tipo de entidades (Fernández, 2003; Inglada et al., 2015).

Además de la competencia, la literatura ha identificado distintos aspectos, tanto externos como internos, que influirán en la gestión de las instituciones. El país de pertenencia es un primer aspecto a considerar, ya que se observan grandes diferencias en la gestión de servicios públicos entre los países desarrollados y las economías en desarrollo, las cuales suelen presentar una eficiencia de la Administración pública inferior. Por ejemplo, en Brasil e India el desempeño de su sector público ha sido puntuado con 45/100 y 66/100 respectivamente, frente a valores de 71/100 en Alemania, 74/100 en Reino Unido y 76/100 en Estados Unidos (Schwab, 2019). También el área en la que se ubique el centro es importante, ya que en general, en las grandes ciudades se concentran los principales polos de desarrollo económico con mayor capacidad para atraer a los mejores profesionales y que permiten a las organizaciones alcanzar mayores niveles de eficiencia (Glaeser et al. 1992).

En cuanto a los factores internos, existe evidencia de una mejor gestión en los centros educativos de mayor tamaño, mientras que respecto a la titularidad la literatura existente muestra conclusiones divergentes, identificándose la importancia de dotar de autonomía de gestión en los centros públicos para que puedan mejorar su eficiencia, aunque algunos estudios limitan las ventajas de la autonomía a los centros de los países desarrollados (Hanushek et al. 2013). Las investigaciones existentes también han determinado que las características del director, como su titulación y género, entre otras, desempeñan un papel fundamental sobre la eficacia de la escuela (Hallinger y Heck, 1996 y Branch et al. 2012).

Las aportaciones anteriores nos permiten establecer como hipótesis principal de nuestro estudio que la intensidad de la competencia a la que están sometidos los centros educativos influirá sobre su gestión, esperándose una relación positiva entre ambas variables. Cabe esperar que otras variables del entorno (nivel de desarrollo económico del país, densidad de población del área en la que se encuentra el centro) y de la propia escuela (tamaño, características del director), tengan igualmente capacidad explicativa de la mejor o peor gestión del centro.

3. Datos y metodología

El presente trabajo utiliza los datos de la encuesta realizada por *World Management Survey* (Bloom, Lemos et al. 2015). Esta encuesta investiga la adopción de 20 prácticas básicas de gestión, liderazgo, organización, propiedad y recursos humanos en 1.800 escuelas secundarias en ocho países: Reino Unido, Estados Unidos,

Suecia, Canadá, Alemania, Italia, Brasil e India. Este modelo de encuesta se ha empleado anteriormente en otros sectores como el manufacturero (Bloom et al., 2016; Bloom et al., 2014; Bloom y Van Reenen, 2007), el de comercio minorista (Lemos y Scur, 2012), sector de la salud (Bloom, Propper et al., 2015).

Los datos de la encuesta empleada se recogieron mediante entrevistas telefónicas a los directores de las escuelas. El 69% de las entrevistas fueron realizadas por dos entrevistadores. Las preguntas, de tipo abierto, fueron puntuadas en una tabla de puntuación del 1 ('peores prácticas') al 5 ('mejores prácticas'). El índice de calidad de gestión de cada escuela representa el promedio de estas puntuaciones.

La encuesta se divide en las siguientes 5 secciones: 1) Gestión: que incluye preguntas sobre operaciones (mide los métodos de enseñanza), supervisión (mide cómo se hace el seguimiento del rendimiento de la escuela), establecimiento de objetivos (mide cómo se fijan los objetivos y si son adecuados) y gestión de personas (mide cómo la escuela evalúa a sus empleados); 2) Liderazgo; 3) Organización, 4) Propiedad y 5) Recursos humanos. En el presente trabajo se han empleado las respuestas del apartado de Gestión, que incluye las 20 primeras preguntas del cuestionario.

Además de la información sobre la calidad de la gestión, la encuesta WMS incluye otros tipos de preguntas relacionadas con las características personales del director (antigüedad, formación), la escuela (tamaño, relación alumnos/profesor, titularidad del centro) y su entorno (número de competidores), lo que permite realizar un análisis en un marco multivariado.

Como se ha explicado anteriormente, la calidad en la administración de los centros es muy importante, por esta razón, se tratará de estimar la relación que existe entre las principales variables que afectan a los centros relacionadas con la titularidad, el género, los directores de los centros y su formación, el tamaño del centro, etc. Para explicar qué variables influyen en la gestión de los diferentes centros educativos por parte de su dirección se ha planteado el siguiente modelo⁵ de sección cruzada:

$$\begin{aligned} Management_i = & \beta_0 + \beta_1 Tama\tilde{n}o_i + \beta_2 Competencia_i + \beta_3 Liderazgo_V_i + \beta_4 Mujer_Directora_i + \\ & + \beta_5 STEM B_i + \beta_6 Poblaci\tilde{o}n_i + \beta_7 UK + \beta_8 Brasil + \beta_9 EEUU + \beta_{10} Italia + \\ & + \beta_{11} Suecia + \beta_{12} Alemania + \beta_{13} Canad\acute{a} + \beta_{14} India + \varepsilon_i \end{aligned} \quad (1)$$

Donde:

- *Management*, representa la puntuación media en gestión de los diferentes centros en los distintos países de los que se tiene información en esta muestra.
- *Tamaño* representa al número de estudiantes que tiene el centro.
- *Competencia* es la variable que incluye el número de competidores del centro, acotándose si valor entre 0 y 5 (si tiene cinco o más competidores).
- *Liderazgo* es una variable que mide la responsabilidad que se encuentra definida para los directores de los centros educativos.
- *Mujer Directora*, es una variable binaria que toma valor 1, si la directora del centro es una mujer y 0 en caso contrario.
- *STEMB* es una variable binaria que toma valor 1, si el director del centro tiene un título STEMB (acrónimo en inglés para *Science, Technology, Engineering, Math* y *Business*) y 0 en el resto de los casos.
- *Población* variable cuantitativa que recoge la densidad de población del municipio en el que se ubica el centro escolar.
- *UK, Brasil, EEUU, Italia, Suecia, Alemania, Canadá, India*, son variables binarias que toman valor 1 si el colegio es respectivamente de Reino Unido, Brasil, Estados Unidos, Italia, Suecia, Alemania, Canadá e India y, cero en el resto de los casos.

Para averiguar las diferencias que puedan producirse de la influencia de la competencia según el contexto institucional o socioeconómico, la ecuación se ha segmentado según la titularidad del centro, según si el país pertenece o no a la OCDE, y si la región en la que se encuentra la escuela se corresponde con una zona de baja, intermedia o elevada densidad demográfica.

La medida de la competencia se recogió durante la propia encuesta preguntando al director: "¿Cuántas otras escuelas que ofrecen educación a los jóvenes de 15 años están a 30 minutos en coche de su escuela?". Este es un indicador aceptado para medir la competencia, tal como lo plantean Misra et al. (2012), quienes establecieron como área de influencia de la competencia de cada escuela en un radio de hasta 25 millas⁶.

⁵ Para su estimación se ha empleado el software OxMetrics en su versión 10.0.

⁶ La mayoría de los estudios miden la competencia entre escuelas con factores geográficos, siendo la disponibilidad de escuelas en una zona o distrito escolar determinado la más común en la literatura de la economía de la educación (Bukowska y Siwiska-Gorzela, 2011; Gibbons et al., 2008).

La Tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de la puntuación en gestión de los centros según distintas categorías utilizadas en el análisis. Pueden observarse las notables diferencias existentes entre los países con peores resultados en promedio, India (1,70), Brasil (2,03) e Italia (2,06), con los que obtuvieron puntuaciones más elevadas Suecia (2,80) y Reino Unido (2,92), así como la inferior gestión de los centros en zonas de baja densidad demográfica (2,14) y de titularidad privada y concertada (2,19). Según el tamaño de la escuela, las de menos de 500 alumnos obtienen el valor promedio superior. Las diferencias por el contrario son de menor importancia según el género del director y el hecho de que tenga o no una titulación STEMB.

Tabla. 1. Estadísticos descriptivos de la puntuación en gestión de los centros según categorías

	N	Media	Desv. típ.
País:			
Brasil	478	2,031	0,509
Canadá	137	2,768	0,400
Alemania	126	2,555	0,423
India	294	1,702	0,355
Italia	198	2,061	0,497
Suecia	77	2,803	0,452
Reino Unido	86	2,922	0,350
Estados Unidos	252	2,761	0,431
Densidad población del municipio:			
Baja (menos de 7,5 hab/km2)	554	2,143	0,554
Intermedia (7,5-266 hab/km2)	545	2,431	0,579
Elevada (más de 266 hab/km2)	549	2,243	0,668
Titularidad:			
Público	1.028	2,287	0,609
Privados y concertados	440	2,189	0,606
Tamaño:			
Menos de 500 alumnos	575	2,365	0,611
Entre 500 y 1000 alumnos	597	2,168	0,588
Más de 1000 alumnos	476	2,288	0,628
Director:			
Mujer	735	2,232	0,591
Varón	913	2,303	0,629
Título STEMB	490	2,226	0,633
No título STEMB	1.158	2,291	0,604
Total	1.648	2,291	0,613

Fuente: elaboración propia a partir de World Management Survey

4. Resultados

En las tablas 2 y 3 se presentan los resultados de las ecuaciones estimadas. Para la variable representativa de la intensidad de la competencia del centro escolar, los coeficientes estimados en todos los casos son positivos y estadísticamente significativos al menos para un nivel de significación del 5% en los distintos ámbitos que se han analizado (segmentación según titularidad y pertenencia o no del país a la OCDE). La única excepción se ha producido en los centros ubicados en zonas de baja densidad demográfica, en los que, si bien el parámetro estimado es positivo, la variable no es estadísticamente significativa. Comparando los parámetros de la variable competencia según si el centro se encuentra en un país de la OCDE o no, se observa una mayor asociación en el caso de los países desarrollados.

Los resultados anteriores se han obtenido controlando la influencia que la densidad de población de la región del centro ejerce sobre la gestión de los mismos, en la medida en que los centros situados en zonas urbanas y en las principales ciudades tienden a estar sometidos a una mayor competencia. Los estadísticos muestran que la variable representativa de la densidad de población no es significativa en la ecuación principal que incluye al conjunto de los centros, ni en las que incluyen de forma diferenciada a los países según sean o no de la OCDE, ni en las que segmentan según la titularidad del centro. Por el contrario, la densidad demográfica se asocia de forma positiva con una mejor gestión en los centros situados en las zonas de menor e intermedia densidad de población.

La influencia del país también es notable, correspondiendo a India, Brasil e Italia los coeficientes negativos y a Estados Unidos, Suecia, Alemania y Canadá los valores positivos. En Reino Unido, el parámetro estimado es positivo, sin embargo, no es estadísticamente significativo.

Junto con la competencia y el país, otras variables propias del centro que también ejercen una elevada influencia en la calidad de la gestión son el tamaño de la escuela y el liderazgo ejercido por el director. Los parámetros estimados correspondientes a estas variables son positivos y son estadísticamente significativos para todas las ecuaciones estimadas.

Finalmente, se puede afirmar que, tanto el género femenino del director del centro como el hecho de que éste disponga de un título STEM se asocian con una mejor gestión.

Tabla. 2. Resultados de la estimación del modelo de sección cruzada para la puntuación media en gestión de los diferentes centros (I).

	Todos los países de la muestra	Países OCDE	Países No OCDE
	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente
Tamaño	0,19*** (0,00)	0,16*** (0,00)	0,12*** (0,00)
Competencia	0,02*** (0,00)	0,09*** (0,00)	0,02** (0,02)
Liderazgo	0,38*** (0,00)	0,41*** (0,00)	0,43*** (0,00)
Mujer Directora	0,09*** (0,00)	0,11*** (0,00)	0,12*** (0,00)
STEMB	0,05** (0,02)	0,08** (0,03)	0,00*** (0,93)
Población	1,04 * e-6 (0,77)	-2,24 * e-5 (0,17)	-3,83 * e-6 (0,27)
Reino Unido	0,03 (0,58)		
Brasil	-0,28*** (0,00)		
Estados Unidos	0,36*** (0,00)		
Italia	-0,30*** (0,00)		
Suecia	0,59*** (0,00)		
Alemania	0,17*** (0,00)		
Canadá	0,26*** (0,00)		
India	-0,46*** (0,00)		
R²	0,575	0,196	0,352

***p< 0,01; **p<0,05; *p<0,1

Fuente: elaboración propia a partir de World Management Survey

Tabla. 3. Resultados de la estimación del modelo de sección cruzada para la puntuación media en gestión de los diferentes centros (II)

	Titularidad		Población zona		
	Centros Públicos	Centros Privados y concertados	Zonas rurales	Zonas semiurbanas	Zonas Urbanas
	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente
Tamaño	0,12*** (0,00)	0,072*** (0,00)	0,09*** (0,00)	0,17*** (0,00)	0,08*** (0,00)
Competencia	0,05*** (0,00)	0,05*** (0,00)	0,02 (0,12)	0,06*** (0,00)	0,08*** (0,00)
Liderazgo	0,51*** (0,00)	0,60*** (0,00)	0,56*** (0,00)	0,44*** (0,00)	0,55*** (0,00)
Mujer Directora	-0,03 (0,31)	0,10** (0,04)	0,04 (0,40)	0,10** (0,03)	0,04 (0,35)
STEMB	-0,03 (0,27)	0,05 (0,32)	-0,01 (0,84)	0,10* (0,05)	-0,05 (0,21)
Población	-5,37* e-6 (0,31)	-1,12* e-5 (0,11)	0,04*** (0,00)	0,00*** (0,00)	-5,66* e-6 (0,17)
R²	0,382	0,441	0,313	0,278	0,558

***p<0,01; **p<0,05; *p<0,1

Fuente: elaboración propia a partir de World Management Survey

5. Análisis de robustez

Para tratar de comprobar si las asociaciones encontradas en el apartado anterior se confirman con una estrategia empírica diferente, se han estimado dos regresiones logísticas binarias en las que el planteamiento general es similar, sin embargo, se diferencian en los valores de la variable dependiente. Así, de forma simplificada, la ecuación general es:

$$\text{Logit}(p_i) = \beta_0 + \beta_1 \text{Tamaño}_i + \beta_2 \text{Competencia}_i + \beta_3 \text{Liderazgo}_i + \beta_4 \text{Mujer Directora}_i + \beta_5 \text{STEMB}_i + \beta_6 \text{Población}_i + \beta_7 \text{OCDE}_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

En el primer modelo logit estimado en la Tabla 4, la variable independiente toma un valor de 1 ó 0 según si el centro se encuentre incluido o no en el conjunto que agrupa al 25% de los mejores centros según la puntuación de su gestión, mientras que en el segundo modelo logit estimado, el valor 1 se corresponde con el 25% de las escuelas con valores inferiores en gestión. En estas ecuaciones, al no existir casos válidos de algunos países entre los grupos de los mejores y los peores, se ha sustituido la variable del país por otra que toma un valor 1 en el caso de que el país pertenezca a la OCDE y 0 en el caso contrario.

La Tabla 5 sirve para determinar la capacidad de aciertos del modelo. Sobre ella, el porcentaje de acierto sobre los centros con mejor nivel de gestión es de 0,818, es decir, aproximadamente el 82% de los casos los clasifica bien, por lo tanto, el modelo es bueno. En la Tabla 6 se muestran los aciertos de los centros con peor gestión, con un porcentaje de aciertos aproximadamente del 81%. Por otro lado, dado que el R² de MacFadden es superior a 0,66 en los dos modelos estimados, se puede afirmar que el modelo estimado es satisfactorio.

De la tabla 4, que muestra los resultados de los parámetros obtenidos, se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, la variable representativa de la intensidad de la competencia se asocia positivamente con los centros con elevada calidad de gestión, y negativamente con los que presentan un nivel inferior de gestión. Al igual que sucedió en el análisis realizado en el apartado anterior, la influencia de la competencia se ha controlado con la variable representativa de la densidad de población. Esta última no resulta significativa en ninguna de las dos ecuaciones planteadas.

Respecto al tamaño de la escuela, no es significativa ni en la ecuación correspondiente a los centros de elevado rendimiento ni en la correspondiente a los de peor gestión. Por tanto, si bien el análisis previo mostraba la asociación entre el tamaño y el nivel de gestión, esta asociación no se cumple en los extremos, esto es, la probabilidad de que un centro pertenezca al grupo de los centros mejores o los peores, es independiente de su tamaño.

Finalmente, respecto a las variables propias del director, su liderazgo se mantiene como significativa en las dos ecuaciones, mientras que su género se asocia con los centros de peor gestión, y el disponer de un título STEM con los de mejor gestión.

Tabla. 4. Estimación del modelo logit.

	VD 25 % mejor en management score			VD 25 % peor en management score		
	Coefficiente	Wald	Exp (b)	Coefficiente	Wald	Exp (b)
Constante	-7,89*** (0,00)	135,50	0,00	4,14*** (0,00)	40,33	62,80
Tamaño	-0,01 (0,87)	0,03	0,99	0,04 (0,66)	0,19	1,04
Competencia	0,27*** (0,00)	35,88	1,30	-0,17*** (0,00)	17,43	0,84
Liderazgo	1,47*** (0,00)	166,10	4,35	-1,70*** (0,00)	221,40	0,18
Mujer Directora	0,24 (0,13)	2,36	1,27	-0,41** (0,01)	7324,00	0,67
STEMB	0,28* (0,08)	3,14	1,33	0,17 (0,28)	1184,00	1,18
Población	-3,63 (0,52)	0,41	1,00	0,30 (0,38)	2272,00	1,00
OCDE	1,95*** (0,00)	95,02	7,04	-1,78*** (0,00)	110,50	0,17
R² McFadden	0,6717			0,6623		

***p< 0,01; **p<0,05; *p<0,1

Fuente: elaboración propia a partir de World Management Survey

Tabla. 5. Tabla de acierto y probabilidades estimadas para los niveles de competencia de los centros con mayor puntuación.

	25 % mejor en management*			Probabilidades estimadas	
	Escenario 0	Escenario 1	Observados	Ausencia de competencia	Máximo nivel de competencia
Escenario 0	1186	78	1264	0,94889	0,83124
Escenario 1	221	163	384	0,051108	0,16876
Clasificados	1407	241	1648		

*Los centros pertenecientes al escenario 1 corresponden al 25% con mayor management score. Al escenario 0 corresponden el resto de los centros.

Fuente: elaboración propia a partir de World Management Survey

Tabla. 6. Tabla de acierto y probabilidades estimadas para los niveles de competencia de los centros con menor puntuación.

	25 % peor en management*			Probabilidades estimadas	
	Escenario 0	Escenario 1	Observados	Ausencia de competencia	Máximo nivel de competencia
Escenario 0	1060	149	1209	0,7547	0,8777
Escenario 1	166	273	439	0,2453	0,1223
Clasificados	1226	422	1648		

*Los centros pertenecientes al escenario 1 corresponden al 25% con peor management score. Al escenario 0 corresponden el resto de los centros.

Fuente: elaboración propia a partir de World Management Survey

6. Conclusiones y discusión

Este estudio aporta evidencia empírica sobre un aspecto novedoso y de interés social para la mejora de la gestión de la política educativa: las características que influyen sobre la calidad de la gestión de las escuelas. Conocer los factores que explican la diferente calidad de la gestión de las escuelas es especialmente relevante si se tiene en cuenta que otras investigaciones han establecido una relación causal entre la gestión de las escuelas y el rendimiento educativo de sus alumnos (Bloom, Lemos et al., 2015).

Las estimaciones realizadas han permitido identificar distintas variables que se asocian con la gestión de las escuelas, como son el país al que pertenece y su nivel de desarrollo económico, el tamaño del centro educativo, las características del director y, finalmente, el objetivo principal de este trabajo, la intensidad de la competencia a la que está sometido el centro. Esta última variable ha demostrado tener una estrecha asociación positiva con la calidad de la gestión, y su asociación se ha verificado en los distintos ámbitos en los que se ha estudiado (tipología de países, titularidad del centro), con la única excepción de las zonas de menor densidad de población, en las que no resultó ser significativa.

Esta conclusión, que coincide con las obtenidas cuando se ha analizado este mismo fenómeno en otros servicios públicos, como los hospitales (Bloom, Propper et al., 2015), creemos que deberá ser tenida en cuenta a la hora de organizar la oferta educativa de un municipio. Desde un punto de vista de la minimización de los costes de producción y explotación de potenciales economías de escala, la configuración óptima podría ser la existencia de un único, o un reducido, número de centros (Chakraborty et al., 2007). Pero frente a esa situación, si se genera la posibilidad de elegir centro escolar y se posibilita una cierta competencia entre las escuelas, es factible que se consigan mejoras de productividad, ya que los alumnos tenderán a acudir al centro que mayor calidad ofrezca, o simplemente sea más acorde con sus demandas, al tiempo que es previsible una reacción estratégica de los gestores encaminada a mejorar el funcionamiento de la escuela (Bohte, 2004). El hecho de que la competencia no sea una variable significativa asociada a la gestión en zonas de baja densidad de población confirma en cierta medida las propuestas de otros estudios sobre la necesidad de diferenciar las zonas según su densidad demográfica a la hora de aplicar medidas encaminadas a aumentar la libertad de elección (Cannata, 2011).

Esta evidencia está en línea con los estudios que han identificado mejoras en el rendimiento educativo asociadas a la competencia entre centros. Es importante, no obstante, tener en cuenta que la competencia suele acarrear efectos negativos desde el punto de vista de la equidad y generar una segmentación de las escuelas (Guul et al. 2021), por lo que la Administración educativa deberá aplicar medidas para evitar esas consecuencias (Ruijs y Oosterbeek, 2019). Para garantizar una igualdad de oportunidades educativas en entornos de libre elección de centro educativo es importante eliminar las barreras que suelen restringir el acceso de las familias con bajo nivel socioeconómico a los escuelas de elevado desempeño, siendo recomendable en este sentido garantizar la gratuidad de la enseñanza ofertada por los centros no estatales, e incluso establecer cuotas mínimas de obligatorio cumplimiento para estudiantes con bajo perfil socioeconómico en los centros más demandados.

Además, tal y como han establecido otros estudios, es importante evitar que la competencia se traduzca simplemente en una diferenciación de escuelas en cuestiones accesorias no educativas, ya que se desaprovecharía el potencial de mejoras asociado a una tendencia de diferenciación de los centros según estrategias pedagógicas que aporten mayor valor a los alumnos y sus familias.

Si bien se ha podido comprobar que la variable representativa de la competencia está estrechamente asociada a la calidad de la gestión, los resultados de este estudio deben tomarse con cautela, por varias razones. En primer lugar, la muestra utilizada incluye centros educativos de ocho países, de los cuales la mitad pertenecen a la Unión Europea, por lo que es posible que los resultados no sean generalizables a otras realidades culturales o económicas muy diferentes. Además, utilizar el número de centros educativos en el área de influencia para establecer el nivel de presión competitiva, si bien es la variable generalmente utilizada en la literatura que analiza este fenómeno, puede no reflejar adecuadamente la situación de cada escuela, ya que la competencia efectiva dependerá también del marco normativo que determina la libertad o no de elección de centro para las familias, y el tipo de centros que se encuentren en el área de influencia, según sean privados, concertados o públicos, ya que en la mayoría de los países los centros públicos normalmente no compiten directamente con los centros privados puros, debido a las diferencias en los perfiles y niveles socioeconómicos de sus potenciales alumnos.

Por otra parte, existen otros factores que influyen de manera directa e indirecta sobre la gestión de las escuelas, entre los que puede destacarse la autonomía del centro. Por ello sería incorrecto concluir que la competencia es un instrumento que por sí solo es capaz de mejorar la gestión. La evidencia analizada refleja una asociación positiva, pero su impacto es limitado sobre la calidad global de la gestión. Futuros estudios deberán considerar estos y otros factores, tales como poder discernir entre las múltiples tipologías de propiedad que pueden tener los centros privados y concertados, tales como fundaciones, cooperativas educativas o empresas de capital riesgo, entre otros.

7. Referencias bibliográficas

- Agasisti, T. (2013) Competition Among Italian Junior-Secondary Schools: A Variance-Decomposition Empirical Analysis, *Annals of Public and Cooperative Economics*, 84:1, pp. 17-42.
- Ambler, J. (1994) Who Benefits from Educational Choice? Some Evidence from Europe, *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), pp. 454-476.
- Belfield, C. y Levin, H. (2002) The Effects of Competition Between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States, *Review of Educational Research Summer*, 72 (2), pp. 279-341,
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., Scur, D. y Van Reenen, J. (2014) The new empirical economics of management, *Journal of the European Economic Association*, 12(4), pp. 835-876,
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., Scur, D. y Van Reenen, J. (2016) International data on measuring management practices, *The American Economic Review*, 106(5), pp. 152-56,
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. y Van Reenen, J. (2015) Does management matter in schools?, *The Economic Journal*, 125(584), pp. 647-674,
- Bloom, N., y Van Reenen, J. (2007) Measuring and explaining management practices across firms and countries, *The quarterly journal of Economics*, 122(4), pp. 1351-1408.
- Bloom, N., Propper, C., Seiler, S. y Van Reenen, J. (2015) The impact of competition on management quality: Evidence from public hospitals, *The Review of Economic Studies*, 82(2), pp. 457-89,
- Bohte, J. (2004) Examining the impact of charter schools on performance in traditional public schools, *Policy Studies Journal*, 32(4), pp. 501-520
- Branch G, Hanushek E y Rivkin S (2012) *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals*, NBER Working Paper, No. 17803.
- Bukowska, G. y Siwińska-Gorzelak, J. (2011) School competition and the quality of education: introducing market incentives into public services, *Economics of Transition*, 19(1), pp. 151-177,
- Bukowski, P. y Kobus, M. (2018) The threat of competition and public school performance: Evidence from Poland, *Economics of Education Review*, 67, pp. 14-24.
- Cannata, M. (2011) *How do principals respond to charter school competition?* National Center on School Choice, Vanderbilt University.
- Chakraborty, K., Biswas, B. y Lewis W.C. (2007) Economies of scale in public education: an econometric analysis, *Contemporary Economic Policy*, 18(2), pp. 238-247.
- Cooper, Z., Gibbons, S., Jones, S. y McGuire, A. (2011) Does Hospital Competition Save Lives? Evidence from the English NHS Patient Choice Reforms, *The Economic Journal*, 121 (554), pp. 228-260
- Delcán, B. (2000) Reflexiones sobre las claves de gestión futuras de las Cooperativas de enseñanza: calidad, mejora continua y servicio como base de la excelencia educativa. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, N° 71, pp. 149-170.
- Doncel L.M., Sainz, J. y Sanz I. (2012) An Estimation of the Advantage of Charter over Public Schools, *Kyklos*, vol. 65(4), pp. 442-463.
- Fernández, J. (2003) La participación, factor determinante de la calidad educativa de los centros docentes cooperativos. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, N° 79, pp. 35-57.
- Friedman, M. (1962) The role of government in education, En Friedman, M, *Capitalism and Freedom*, Chicago: Chicago University Press.
- García-Díaz, R. del Castillo, E. y Cabral, R. (2016) School competition and efficiency in elementary schools in Mexico, *International Journal of Educational Development*, 46, pp. 23-34.
- García-Díaz, R. del Castillo, E. y Cabral, R. (2020) Efficiency in Mexican Elementary Schools: A Regional Comparative, *Investigación Económica*. 79. 112.
- Gibbons, S., Machin, S. y Silva, O. (2008) Choice, competition and pupil achievement, *Journal of the European Economic Association*, 6 (4), pp. 912-947.
- Glaeser, E., Kallal, H., Scheinkman, J. y Shleifer, A. (1992) Growth in Cities, *Journal of Political Economy*, 100 (6), pp. 1126-1152.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996) Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2003) Does public school competition affect teacher quality? En Hoxby, *The economics of school choice*, Chicago: University of Chicago Press.
- Hanushek E.A., Link S. y Woessmann L. (2013) Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA, *Journal of Development Economics*, 104, pp. 212-232.
- Hess, F. (2002) *Revolution at the margins: The impact of competition on urban school systems*, Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hoxby, C. M. (2000) Does competition among public schools benefit students and taxpayers?. *American Economic Review*, 90(5), pp. 1209-1238.
- Inglada Galiana, E., Sastre Centeno, J. M., & Villarroya Lequericaonandia, B. (2015) El cooperativismo en la educación. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, Segundo Cuatrimestre*, N° 118, pp. 122-147. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_REVE.2015.n118.49059.

- Jacob, B. y Lefgren, L. (2007) What Do Parents Value in Education? An Empirical Investigation of Parents' Revealed Preferences for Teachers, *The Quarterly Journal of Economics*, 122 (4), pp. 1603-1637.
- Kohan, C. (2018) *How Intra-District School Choice and Competition Among Schools Impacts School Leadership: A Case Study of Secondary School Principals*, Doctoral Dissertation: Liberty University.
- Lee, V. E., Croninger, R.G. y Smith, J.B. (1994) Parental Choice of Schools and Social Stratification in Education: The Paradox of Detroit, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (4), pp. 434-457.
- López, J., Moreno, A. J., y Fuentes, A. (2020) Las cooperativas de enseñanza en España. *Cooperativismo & Desarrollo*, 28(117), pp. 1-25.
- Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010) How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey, *School effectiveness and school improvement*, 21(3), pp. 315-336.
- 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
- Misra, K., Grimes, P.W. y Rogers, K. E. (2012) Does competition improve public school efficiency? A spatial análisis, *Economics of Education Review*, 31(6), pp. 1177-1190,
- Molina-López, M. M., Sanz-Magallón, G. y García-Centeno M.C. (2018) Estimación del nivel de competencia entre centros educativos en la región de Madrid y análisis de su efecto sobre el rendimiento académico, *Revista de Educación*, 382, pp. 199-224.
- Muralidharan, K. y Sundararaman, V. (2013) The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a two-stage experiment in India, *NBER Working Paper*, No 19441.
- Prieto, M., y Villamor, P. (2013) Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, *Profesorado*, 16(3), pp. 149-166.
- Rifqi A. M. y Muhammad H. Y. (2019) Do schools compete with each other? Empirical evidence from Jakarta, Indonesia, *Applied Economics Letters*, 26:12, pp. 983-986,
- Rothstein J (2007) Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? Comment, *The American Economic Review*, 97 (5), pp. 2026-2037.
- Ruijs, N. y Oosterbeek, H. (2019) School Choice in Amsterdam: Which Schools are Chosen When School Choice is Free?, *Education Finance and Policy*, 14 (1), pp. 1-30.
- Schwab, K. (2019) *The Global Competitiveness Report 2019*, Ginebra: World Economic Forum.
- Stephen J. C. y Sylvain B. (2012) The Effects of Competition from Private Schooling on French Public School Districts in the Province of Québec, *The Journal of Educational Research*, 105:5, pp. 353-365
- Gul T. S., Hvidman U. y Sievertsen H.H. (2021) Quasi-Market Competition in Public Service Provision: User Sorting and Cream-Skimming, *Journal of Public Administration Research and Theory*.
- West, M. y Woessmann, L. (2010) Every Catholic Child in a Catholic School?: Historical Resistance to State Schooling, Contemporary Private Competition and Student Achievement across Countries, *The Economic Journal*, 120, pp. 229-255.
- Zlatcu, I. T., y Clodnitchi, R. (2018) The Impact of Competition on Productivity. Theory and Evidence, *Revista de Management Comparat International*, 19(4), p. 410.