

7 actuar en mundos plurales

Boletín de Análisis de políticas públicas - FLACSO Sede Ecuador - Agosto 2011

La calidad de la educación en cuestión

Betty Espinosa*

Editorial

La política en educación primaria y media, siguiendo a M. Luna y A. Astorga¹ se ha caracterizado en las últimas tres décadas por la ampliación de la oferta privada y por los intentos focalizados de reforma a través de proyectos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo² los cuales declaraban como objetivos la mejora de logros académicos, la formación docente, la autonomía administrativa de las escuelas y la focalización. En este número analizamos la situación de los esfuerzos por mejorar la calidad de la educación y constatamos que los resultados son más bien contrarios a lo que se esperaba.

En la sección Actores, Patricio Rivas analiza las diversas acepciones de calidad en la educación que son elaboradas por actores del sector, lo que nos permite sopesar las dificultades en la formación de acuerdos sobre los conceptos, las metodologías y los indicadores de calidad educativa. Milton Luna enmarca esta discusión en el papel que podría tener la sociedad civil para contribuir a la proposición de políticas enmarcadas en una concepción de derechos. El análisis que realiza David Post sobre la situación de la educación y el trabajo infantil permite comparar la situación de Ecuador frente a Chile, Colombia y Perú, a partir de los datos provenientes del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Rolando Franco nos permite situar la política educativa en el contexto de la política social y el desarrollo de los países. Asimismo se incluye un artículo de Verónica Puruncajas sobre el sistema de formación docente en Ecuador en el que se cuestionan las reformas introducidas en 1991.

Esperamos contribuir con estos artículos a los debates actuales sobre las normas nacionales de educación intercultural, sobre el bachillerato unificado y otros esfuerzos que apuntan a mejorar la calidad de la educación.

* Profesora investigadora de FLACSO Sede Ecuador

1 Luna, M. & Astorga, A. (2011), "Educación: reformas parciales, intermitentes, ¿suficientes?, 1950 – 2006", in Informe estado del país, Nro. 0.

2 PROMECEB I y II (92-98), EB/PRODEC (92-99), Redes Amigas (98-2004).

La calidad educativa en debate

EDITORIAL

La calidad de la educación en cuestión

Betty Espinosa

Página 1

ACTORES

Sujetos autónomos y cohesión social en los debates de la calidad educativa ecuatoriana

Patricio Rivas

Página 2

LA PALABRA

Entrevista a Milton Luna Tamayo
"La contribución de la sociedad civil no es reemplazar al Estado sino contribuir desde la inteligencia, la propuesta, el seguimiento y monitoreo de sus políticas"

Pablo A. Bayas Mora

Página 5

EL OBSERVADOR

Trabajo y logros académicos en Chile, Colombia y Perú: un estudio comparativo

David Post

Página 8

CONTEXTOS

Entrevista a Rolando Franco
"Se necesita decisión política para lograr calidad educativa"

Patricio Rivas

Página 14

REFLEXIONES HISTÓRICAS

El Sistema de Formación Docente ¿Calidad sin institucionalidad?

Verónica Puruncajas

Página 17

EVOLUCIÓN

Página 20

BRÚJULA



FLACSO
ECUADOR

Trabajo y logros académicos en Chile, Colombia, Ecuador y Perú: Un Estudio Comparativo¹



Foto: Patricio Rivas

El Observador

El acceso universal a la educación básica de calidad fue reconocido como derecho humano y como prioridad de política pública a partir de las ratificaciones realizadas hace veinte años por la Convención de los Derechos de los Niños. No obstante, este reconocimiento no se ha traducido necesariamente en que los niños hayan abandonado el mundo del trabajo. Por el contrario, particularmente en Latinoamérica, mucho niños combinan la escuela con trabajos de medio tiempo.

David Post*

Esta investigación se centra en los sistemas educativos de cuatro naciones, a saber Chile, Colombia, Ecuador y Perú, en las que el trabajo infantil históricamente era un serio obstáculo para el acceso universal a la educación, y que sin embargo en la actualidad han logrado la universalización de la educación primaria. La hipótesis central es que el desempeño de los estudiantes en matemáticas y lectoescritura estará afectado de manera diferente dependiendo de si trabajan después de la escuela en su propia casa o en un trabajo fuera de ella. La afectación puede estar relacionada con la intensidad del trabajo según el número de horas trabajadas, y puede también relacionarse con el contexto económico y político de su trabajo. En este contexto, se busca evaluar el logro académico de los niños trabajadores y no trabajadores que se encuentran cursando el último año de primaria.

Los datos del SERCE y estadísticas generales de los cuatro países

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) fue desarrollado en 16 países de América Latina en 2006 por el proyecto Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO. En ellos se evaluó a estudiantes del sexto grado de la educación primaria en cuanto a su habilidad en el lenguaje (lectura

y escritura) y en matemáticas. Las preguntas utilizadas se basaron en los currículos comunes de todos los países participantes, con algunos insumos de especialistas de cada país.

El SERCE incluyó en todos los países participantes, estudiantes de 3,065 escuelas. Se seleccionaron 4,227 grupos y 95,288 estudiantes de sexto grado. Además de la evaluación en sus habilidades académicas, el SERCE aplicó seis cuestionarios que debían ser respondidos por el niño, sus padres, el director de la escuela y el profesor. Hubo cuestionarios separados para los directores y los profesores en donde se les preguntaba sobre su información profesional personal y sobre las características de la escuela (a los directores) y sobre la pedagogía dentro del salón de clases (al profesor).

El diseño muestral de los cuestionarios se llevó a cabo entre 2002 y 2005, y una prueba piloto se realizó a finales del 2005. Después de procesar los datos y desarrollar un esquema internacional consistente, el estudio se aplicó al final del 2006 en toda Latinoamérica. De los países estudiados en este artículo, Chile estuvo entre los países con puntajes más altos mientras que Ecuador estuvo entre los más bajos, y Colombia y Perú en los intermedios.

Para evaluar el impacto del trabajo después de la escuela entre los estudiantes de sexto grado en cada uno de los cuatro países, en este estudio se utilizan las variables de control procedentes de los diversos componentes del SERCE. Los recursos de los hogares y la situación socioeconómica de los padres han sido indexados por la UNESCO, basándose en las respuestas de los padres a la encuesta de hogares. Como otro control,

* Penn State University y FLACSO-Quito
post@pop.psu.edu

se utilizó información sobre cuántos niños vivían en la casa con el estudiante. Como controles para el nivel de la escuela, ha sido utilizada información del director de la escuela sobre la infraestructura para crear una escala de facilidades enfocada a promover los logros de los estudiantes. También se consideró la ubicación y administración de la escuela mediante la inclusión de información sobre si ésta era privada urbana versus pública urbana o pública rural versus pública urbana. Para las variables de control sobre el nivel de profesor, se incluyó información sobre la moral e intereses del profesor. Así mismo, en el SERCE se preguntó a los profesores si preferirían trabajar en una escuela diferente. Las respuestas a esta cuestión fueron un factor importante en el desempeño de sus estudiantes. También se toma en cuenta los años de experiencia de cada profesor en cada escuela.

Del cuestionario de los estudiantes, fueron seleccionados solo cuatro temas adicionales a los puntajes de lectura y matemáticas, que son las variables dependientes. Para el control del nivel del estudiante se tomó nota de la edad y el género del éste. Finalmente, para los objetivos del estudio, se tomó la información sobre el empleo después de la escuela. Fueron utilizadas dos de las cinco preguntas incluidas en el SERCE sobre el tema. La pregunta 15 que rezaba “Además de asistir a la escuela, ¿trabajas?”, las tres posibles respuestas eran: a) no, b) sí, en casa, c) sí, fuera de casa. La pregunta 19 preguntaba a los quienes respondieron que trabajaban después de la escuela “¿cuántas horas al día trabajas?” Las posibles respuestas eran 1 hora, 2 horas, 3 horas, 4 o más horas. Ver Tabla 1.

La Tabla 1 muestra la media, la desviación estándar y el número de estudiantes de sexto grado con información. Estas estadísticas se presentan de manera separada para Chile, Perú, Colombia y Ecuador. Además de las amplias diferencias en los logros académicos de los estudiantes, que han sido ampliamente discutidos, hay otras diferencias notables entre cada país. Mientras que los profesores de Perú y Colombia tienen un promedio de 16 años de experiencia en la enseñanza, cada uno, aquellos en Ecuador y en Chile tienen muchos más años de experiencia. Cerca del 45 por ciento de los profesores peruanos preferirían trabajar en una escuela diferente, en contraste con sólo el 13 por ciento de los profesores chilenos. En un índice compuesto de información de doce escuelas diferentes, se encontraron grandes diferencias internacionales en sus instalaciones. En promedio, las escuelas chilenas tenían más de diez de esas instalaciones, mientras que las ecuatorianas menos de seis.

Existen diferencias importantes respecto a los sitios y la intensidad del trabajo. Si bien casi la misma proporción de alumnos de sexto grado trabajaron *fuera* del hogar en cada país, muchos más estudiantes peruanos dijeron que trabajaban para sus familias de lo que reportaron los niños de los otros tres países. Mientras sólo el 6 por ciento de los estudiantes chilenos reportaron que trabajaban cuatro horas al día, el 15 por ciento de peruanos y 14 por ciento de los ecuatorianos dijeron que trabajan 4 horas o más.

Análisis multivariante

Por su naturaleza, los datos de un solo año son limitados en su capacidad para comprobar una relación causal entre el trabajo estudiantil y el desempeño académico. El logro de los estudiantes de sexto grado es una medida acumulativa de todos sus aprendizajes en la escuela, en casa y en la comunidad. Sin embargo los cuestionarios escolares preguntan si el estudiante está empleado en el momento en que se realiza la encuesta.

Más allá de los efectos del empleo, un estudiante que recientemente comenzó a trabajar sería menos afectado que uno que ha trabajado desde el primer grado. Un problema relacionado es el de la auto-selección. Familias de recursos escasos buscarán que los estudiantes más capaces se dediquen tiempo completo a la escuela, mientras que dejarán que los académicamente débiles o menos motivados, se dediquen al trabajo ya sea en casa o fuera de ella. Esta distribución podrá crear una causalidad inversa en la relación trabajo-desempeño, ya que los estudiantes con menos logros académicos serán más propensos a ser empleados. Aunque estos dos problemas presentan preocupaciones teóricas importantes, investigaciones anteriores no han encontrado que sean insuperables para estudios sobre los efectos independientes del empleo.

Hay un tipo diferente de auto-selección que podemos identificar utilizando modelos jerárquicos de tipo multi-nivel de logros. Universalmente, los estudiantes de clases trabajadoras asisten a escuelas peores y menos productivas, si se les compara con niños sin responsabilidades de trabajo. Por lo tanto, algunos, pero no todos los bajos rendimientos de los estudiantes trabajadores, pueden explicarse por el hecho de que asisten a malas escuelas, y no porque hayan estado trabajando. La calidad de las escuelas puede ser medida, en parte, por los indicadores de control mencionados arriba y presentados en la Tabla 1. Sin embargo el nivel de logro de los compañeros, y el logro neto de todos los estudiantes, es menor en las escuelas donde asisten estudiantes trabajadores. Para controlar los efectos de la



Foto: Sergio Cruz

Debemos considerar los beneficios de un sistema de financiamiento escolar que haga que la matrícula de los niños trabajadores sea en función del propio interés de la escuela y no en función del cuidado dado por los profesores y administradores (...) Discutir ampliamente sobre los beneficios del éxito escolar podría incentivar a familias y niños para que dediquen su energía hacia la escuela y no hacia el trabajo.

escuela, podemos complementar las regresiones de mínimos cuadrados ordinarios (*ordinary least squares regressions*: OLS) con regresiones tipo multi-nivel. La Tabla 2 presenta los resultados del análisis de los dos tipos de regresiones, tanto para habilidad matemática como de lectura. La variable de empleo se especifica de dos formas diferentes. En los primeros cuatro modelos (lado izquierdo de la Tabla 2), la *intensidad del trabajo después de la escuela* es medido utilizando variables ficticias para

el número de horas trabajadas por día. La categoría de referencia omitida es trabajar cero horas (es decir, no trabaja). Luego, en las cuatro columnas de la derecha, el *sitio de trabajo después de la escuela* es medido con variables ficticias que representan el trabajo dentro y fuera de casa (como opuestos a la referencia omitida de trabaja cero horas).

Antes de discutir los efectos evidentes del trabajo de los niños de sexto grado, las variables de control también revelan información importante que señalamos brevemente a continuación. Los efectos de la edad de los estudiantes, su estatus socio-económico y el número de jóvenes miembros de familias son tantos como se podría esperar y consistentes con diversas investigaciones demográficas previas en desempeño escolar. Los estudiantes mayores

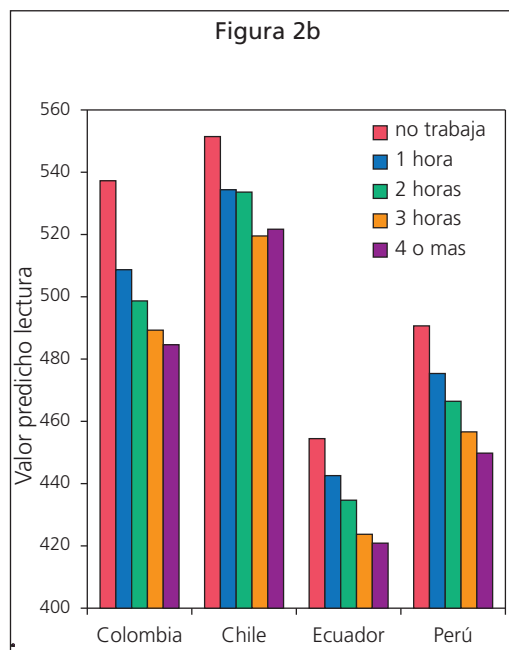
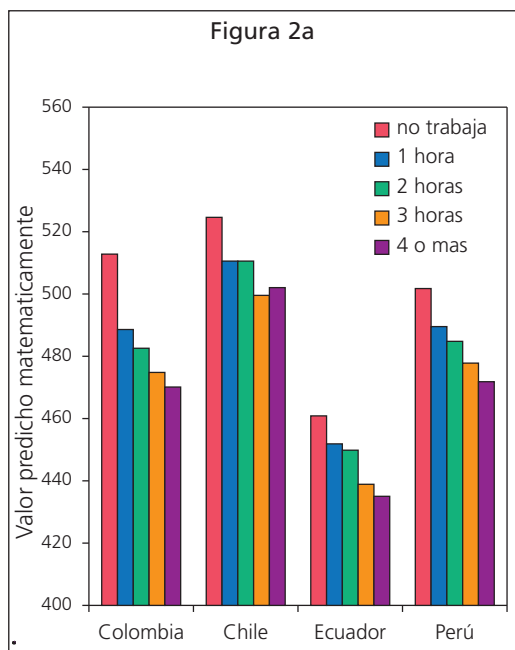
en edad son usualmente repetidores de un año de escuela y esto puede indicar menor habilidad en comparación con los estudiantes que están en el promedio de edad para su grado escolar. Algunos criterios que generalmente se relacionan con la educación de los niños son un mayor nivel educativo de los padres, prestigio profesional y recursos familiares. Es de notar, sin embargo, que los coeficientes para el estatus económico (SES por sus siglas en inglés) son mucho más bajos en las regresiones de efectos fijos que en las regresiones OLS. Parte del beneficio de un hogar con alto estatus socioeconómico es indirecto. Padres con mayor nivel cultural y material son capaces de seleccionar buenas escuelas para sus hijos, escuelas que tienden a producir desempeños académicos más altos. Después de tomar en cuenta los logros académicos generales, los efectos directos del SES son todavía significativos, pero mucho menores.

Ha sido ampliamente reportado que los estudiantes chilenos superan a los estudiantes de los otros tres países en estudio. En efecto, incluso después de controlar factores demográficos, el compromiso de los profesores y las instalaciones de las escuelas, los estudiantes ecuatorianos han tenido los puntajes más bajos con respecto a los chilenos, como se ve en los coeficientes negativos para Ecuador en los ocho modelos de regresión. Sin embargo, los coeficientes de Perú y Colombia (con Chile como la categoría de referencia omitida)

revelan una realidad más compleja. En dos modelos OLS, ser peruano afecta positivamente la habilidad matemática, y en dos modelos de efectos fijos, ser peruano no tiene impacto significativo en la habilidad matemática. Los coeficientes de Perú para lectura son consistentemente negativos, indicando que incluso después de controlar las características de estudiantes, profesores y escuelas, los estudiantes peruanos de sexto grado tienen un retraso respecto a los chilenos. Mientras el enfoque de este estudio está en el impacto que tiene el empleo escolar, los resultados de las comparaciones internacionales, que se ven en la Tabla 2, deberían subrayar la importancia de controlar los efectos de la escuela, el profesor y el estudiante cuando se busca evaluar las posibles diferencias en los logros académicos.

Pasando a los posibles impactos del trabajo escolar, primero deberemos notar que sin importar cómo ha sido modelado el trabajo infantil, y más allá de cómo se ha medido el trabajo (ya sea por intensidad del lugar del trabajo), encontramos coeficientes negativos en las ocho ecuaciones. Es importante hacer notar que el efecto de trabajar más horas es más perjudicial que trabajar menos horas. Esto parece apoyar una explicación de tiempo-dinero, en oposición a la explicación de la identidad social. En otras palabras, no es solamente el factor trabajo el que está asociado con menor desempeño en matemáticas y lectura, sino que es el factor de cuántas horas al día se trabaja. En el lado derecho de la Tabla 2, podemos observar el impacto del sitio de trabajo. En términos de la habilidad matemática, trabajar fuera de la familia tiene un "costo" mayor para el aprendizaje en sexto grado que trabajar dentro de la familia. Sin embargo, tomando en cuenta la habilidad de lectura, parece haber poca diferencia en los coeficientes negativos para trabajar en casa o fuera de casa.

Para una mirada más profunda del trabajo de los niños dentro de cada uno de los cuatro países, se ha repetido el análisis por separado. Para cada país, la Tabla 3 reporta el estimado de los modelos para el desempeño en matemáticas y lectura. Solo las variables de los coeficientes de empleo son presentadas en la Tabla 3. Los coeficientes que no son estadísticamente significativos están en letra normal, y los que son estadísticamente importantes en negritas. En el primer modelo es evidente que, en cada país, trabajar más horas está asociado a un menor nivel de desempeño en matemáticas y lectura. En el caso de Chile, sin embargo, los efectos más negativos se encuentran entre los niños que trabajan tres horas al día y no en los que trabajan 4 o más horas diarias. Esto es difícil de explicar, dado que en los años noventas Chile estableció el horario escolar de día completo (de 8:30 a 4:30). Chile también difiere de los otros tres países en que el trabajo fuera de la familia parece no tener ningún impacto perjudicial en el desempeño. Se puede especular que Chile ha puesto suficientes protecciones de manera que el empleo no interfiera con la escuela, sin embargo, Colombia, Ecuador y Perú han tenido menos éxito en regular a los empleadores o en evitar que los niños trabajen y esto interfiera en su aprendizaje. Perú es el país de este grupo con las leyes más flexibles de empleo para jóvenes, y donde hay también alta simpatía e incluso aceptación de que los estudiantes traba-



jen. Las regulaciones y actitudes peruanas probablemente han ayudado a que varios niños trabajadores permanezcan en la escuela. Sin embargo, esto ha conducido a amplias inequidades en el aprendizaje entre los estudiantes que trabajan y los que no lo hacen.

Las figuras 2a y 2b ilustran el impacto que tiene el trabajo posterior a la escuela en matemáticas y lectura, basado en el modelo de de la Tabla 2.

Conclusiones y recomendaciones de política

Varios profesores ayudan a los niños trabajadores que intentan asistir con éxito a la escuela. Sin embargo, el altruismo no es suficiente para la construcción de programas fuertes. Debemos considerar los beneficios de un sistema de financiamiento escolar que haga que la matrícula de los niños trabajadores sea en función del propio interés de la escuela y no en función del cuidado dado por los profesores y administradores. En unos países, ha sido logrado mediante la creación de una fórmula presupuestaria que cuenta el número de estudiantes en la escuela cada día y luego distribuye el dinero estatal para las escuelas de distrito dependiendo del promedio de asistencia diaria. De esta manera, los distritos ganan dinero para sí mismos cuando los niños que antes no asistían a la escuela son persuadidos de hacerlo.

Discutir ampliamente sobre los beneficios del éxito escolar podría incentivar a familias y niños para que dediquen su energía hacia la escuela y no hacia el trabajo. Cuando los padres han eliminado la educación como una alternativa porque las escuelas son de mala calidad, hostiles o poco accesibles, una mayor conciencia sobre los beneficios de una educación de calidad podría llevar a las familias a ejercer presión política

para mejorar las escuelas y promover el acceso de todos. En tanto las escuelas mejoren, la salud de la comunidad y de los niños también lo harán, haciendo más visible la conexión entre los dos. Esta espiral de retroalimentación podría crear un ciclo virtuoso, disminuyendo en última instancia la dependencia sobre el trabajo infantil incluso sin regulaciones legales adicionales del gobierno local. Para promover este ciclo, los países deberían ser asesorados para publicitar las consecuencias en la calidad de vida de una asistencia exitosa a la escuela: longevidad, sobrevivencia infantil y maternal y un trabajo útil, seguro y productivo.

Notas:

- 1 El autor agradece los comentarios de Gilbert Valverde y Ernesto Treviño.
- 2 Traducción y resumen realizado por Jimena Sasso con la colaboración de Ernesto Espíndola y Pablo Bayas.



Foto: Unidad Educativa Eugenio Espejo

Tabla 1

Resumen estadístico de variables de SERCE que provienen de cuestionarios de los estudiantes, padres, profesores, y directores

	Chile			Peru			Colombia			Ecuador		
	promedio	d.e.	casos	promedio	d.e.	casos	promedio	d.e.	casos	promedio	d.e.	casos
Puntaje lectura	541.20	96.34	6616	489.44	88.11	4504	522.52	92.30	5851	449.47	92.09	5096
Puntaje matemáticas	513.13	104.13	6648	503.92	102.49	4585	498.70	83.90	5870	459.52	94.02	5210
Edad del alumno	11.67	0.76	6560	11.62	0.98	4468	12.14	1.27	5802	11.53	0.99	5141
Índice de nivel socio-económico	-4.73	1.39	5947	-6.02	1.57	4338	-5.85	1.55	5563	-5.72	1.37	4743
Número de niños en el hogar	2.48	1.30	5256	3.33	1.74	3282	3.06	1.76	4616	2.67	2.02	5051
Es alumna (no alumno)	0.49	0.50	6570	0.51	0.50	4509	0.51	0.50	5846	0.48	0.50	5136
Escuela es urbana privada (no urbana pública)	0.32	0.47	6912	0.13	0.33	4662	0.27	0.45	6026	0.20	0.40	5376
Escuela es rural pública (no urbana pública)	0.10	0.30	6912	0.15	0.36	4662	0.21	0.41	6026	0.24	0.43	5376
Años experiencia del profesor	23.15	11.95	5020	16.60	7.39	4421	16.01	10.16	5738	20.09	10.37	4655
Prof. preferiría trabajar en otro centro	0.13	0.34	4747	0.45	0.50	4215	0.20	0.40	5361	0.23	0.42	4430
Índice de bienes de la escuela *	10.25	1.49	6172	6.80	1.98	4204	7.60	1.96	5473	5.84	1.91	2980
Trabajó con su familia	0.22	0.42	5870	0.37	0.48	4090	0.26	0.44	5215	0.27	0.44	4785
Trabajó fuera del hogar	0.07	0.26	5870	0.11	0.31	4090	0.09	0.28	5215	0.10	0.30	4785
Trabajó una hora al día	0.10	0.30	6912	0.13	0.34	4662	0.08	0.27	6026	0.08	0.27	5376
Trabajó dos horas al día	0.05	0.22	6912	0.08	0.28	4662	0.05	0.23	6026	0.06	0.23	5376
Trabajó tres horas al día	0.03	0.16	6912	0.07	0.26	4662	0.05	0.21	6026	0.05	0.22	5376
Trabajó 4 o más horas al día	0.06	0.24	6912	0.15	0.36	4662	0.11	0.32	6026	0.14	0.34	5376

*Nota: el índice de bienes de la escuela es la suma de respuestas del director a 12 preguntas (sí o no) sobre si el centro cuenta con las siguientes facilidades: Luz, agua corriente, drenaje, teléfono, baños suficientes, cocina, comedor, biblioteca, programas alimentarios, servicios médicos, transporte, textos gratuitos.

Tabla 2

Consecuencias de empleo para logro académico en sexto de primaria en Chile, Perú, Colombia y Ecuador

	Chile		Colombia		Ecuador		Perú	
	math	reading	math	reading	math	reading	math	reading
<u>Modelo 1.</u>								
Trabajó una hora al día (en vez de no)	-8.40	-11.89	-9.67	-12.78	-9.13	-0.77	-15.79	-17.89
Trabajó dos horas al día (en vez de no)	-8.40	-16.09	-6.84	-9.09	-10.98	-13.63	-14.36	-17.76
Trabajó tres horas al día (en vez de no)	-23.01	-28.85	-4.86	-8.33	-3.13	-12.42	-17.67	-17.90
Trabajó 4 o más horas (en vez de no)	-3.93	-18.71	-11.23	-16.57	-22.86	-10.88	-23.17	-25.60
<u>Modelo 2</u>								
Trabajó con su familia	-13.32	-22.85	-11.14	-14.55	-13.39	-11.95	-13.86	-18.17
Trabajó fuera del hogar	-8.85	-10.47	-13.55	-19.98	-16.66	-8.15	-25.24	-26.08

Cada modelo incluye todos los variables de control incluidos en la Tabla 2. Efectos en *letras negritas* son significativos al nivel de por lo menos .05

Tabla 3

Consecuencias de empleo para logro académico en sexto de primaria en cuatro países (coeficientes de O.L.S. and XTREGressions)

	Math		Reading		Math		Reading	
	OLS	XTREG	OLS	XTREG	OLS	XTREG	OLS	XTREG
Edad del alumno	-5.16	-4.72	-6.05	-5.33	-4.88	-4.25	-6.02	-5.39
	(5.82)**	(5.54)**	(7.43)**	(6.59)**	(5.26)**	(4.77)**	(7.09)**	(6.38)**
Índice UNESCO de nivel socio-económico	13.72	6.38	15.58	9.93	14.33	6.69	16.00	10.33
	(19.2)**	(8.54)**	(23.5)**	(13.9)**	(19.2)**	(8.51)**	(23.0)**	(13.8)**
Número de niños en el hogar	-2.48	-1.57	-3.44	-2.69	-2.53	-1.61	-3.37	-2.70
	(4.79)**	(3.20)**	(7.20)**	(5.76)**	(4.64)**	(3.14)**	(6.73)**	(5.52)**
Es alumna (no alumno)	-13.92	-16.76	-3.61	-5.51	-13.97	-16.67	-3.21	-5.29
	(8.07)**	(10.1)**	(2.27)*	(3.47)**	(7.66)**	(9.49)**	-1.91	(3.16)**
Escuela es urbana privada (no urbana pública)	37.40	44.19	31.02	34.08	38.15	44.66	30.93	33.59
	(15.7)**	(7.39)**	(14.1)**	(7.25)**	(15.3)**	(7.2)**	(13.4)**	(7.24)**
Escuela es rural pública (no urbana pública)	0.15	-3.56	-3.04	-6.88	0.16	-3.64	-1.85	-5.56
	(0.06)	(-0.62)	(-1.35)	(-1.52)	(-0.06)	(-0.62)	(-0.78)	(-1.24)
Años experiencia del profesor	0.46	0.60	0.24	0.19	0.46	0.61	0.26	0.23
	(4.96)**	(4.24)**	(2.80)**	(-1.50)	(4.70)**	(4.14)**	(2.91)**	(-1.74)
Prof. preferiría trabajar en otro centro	-6.66	-3.08	-10.87	-8.73	-6.99	-2.44	-10.95	-8.55
	(3.11)**	-0.97	(5.50)**	(3.07)**	(3.11)**	(-0.74)	(5.30)**	(2.94)**
Índice de bienes de la escuela	2.12	2.97	3.00	4.12	2.05	3.07	2.90	3.99
	(4.60)**	(2.53)*	(7.03)**	(4.44)**	(4.23)**	(2.51)*	(6.52)**	(4.36)**
En el Perú (no en Chile)	12.86	3.02	-24.48	-31.34	11.09	1.98	-26.59	-33.10
	(5.12)**	-0.44	(10.6)**	(5.86)**	(4.20)**	(-0.28)	(10.9)**	(6.3)**
En Colombia (no en Chile)	-14.80	-8.51	-12.06	-10.48	-14.67	-8.27	-11.52	-10.32
	(5.65)**	(-1.19)	(4.98)**	(-1.88)	(5.28)**	(-1.11)	(4.51)**	(1.87)
En Ecuador (no en Chile)	-38.93	-45.13	-69.61	-74.32	-41.05	-45.62	-70.82	-74.88
	(14.1)**	(6.22)**	(27.2)**	(13.1)**	(14.1)**	(6.1)**	(26.5)**	(13.3)**
Trabajó una hora al día (en vez de no trabajó)	-12.96	-10.59	-13.58	-11.78	—	—	—	—
	(4.47)**	(3.84)**	(5.06)**	(4.47)**	—	—	—	—
Trabajó 2 horas al día (en vez de no)	-9.07	-10.37	-13.54	-13.92	—	—	—	—
	(2.54)*	(3.07)**	(4.11)**	(4.32)**	—	—	—	—
Trabajó 3 horas al día (en vez de no)	-16.95	-11.36	-17.95	-15.34	—	—	—	—
	(4.31)**	(3.05)**	(4.95)**	(4.32)**	—	—	—	—
Trabajó 4 o más horas al día (en vez de no)	-22.02	-16.34	-22.16	-18.66	—	—	—	—
	(7.58)**	(5.85)**	(8.26)**	(7.02)**	—	—	—	—
Trabajó con su familia	—	—	—	—	-14.94	-12.86	-18.30	-17.10
	—	—	—	—	(7.07)**	(6.23)**	(9.41)**	(8.72)**
Trabajó fuera del hogar	—	—	—	—	-20.82	-16.59	-20.42	-17.69
	—	—	—	—	(6.26)**	(5.29)**	(6.68)**	(5.92)**
Constante	633.95	571.48	675.45	623.04	637.47	568.79	679.91	628.90
	(52.09)**	(36.09)**	(60.42)**	(44.97)**	(50.09)**	(34.39)**	(58.42)**	(44.32)**
Número de estudiantes	10866	10866	10914	10914	9830	9830	9868	9868
R-cuadrada	0.18		0.29		0.19		0.30	
Número de escuelas		389		390		389		390

Nota: Estadísticas "T" en paréntesis. **significativos al nivel .01; *significativos al nivel .05.