



**DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA
ENTRE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS Y EUROPEOS: UN
ANÁLISIS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ICSS 2016**

JUAN PABLO SÁNCHEZ CELI

Universidad Autónoma de Bucaramanga
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Maestría en Análisis Económico
Bucaramanga, Colombia
2021

**DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN CÍVICA Y CIUDADANA
ENTRE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS Y EUROPEOS: UN
ANÁLISIS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ICSS 2016**

JUAN PABLO SÁNCHEZ CELI

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Análisis Económico

Director:

GEOVANNY CASTRO ARISTIZABAL [Ph.D.]

Línea de Investigación:

Economía Aplicada

Grupo de Investigación:

Dinámicas Sectoriales

**Universidad Autónoma de Bucaramanga
Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
Maestría en Análisis Económico
Bucaramanga, Colombia
2021**

Dedicatoria y/o Agradecimientos.

Agradezco infinitamente Geovanny Castro por su paciencia y capacidad a la hora de enseñar y guiar a un Comunicador Social por los caminos de la econometría y los análisis estadísticos. Por su entrega con la academia y por su constante énfasis en la necesidad de proponer no solo conocimiento nuevo, sino además útil.

A Pedro Delgado, coordinador de la maestría, por estar siempre presente, disponible y diligente aún en tiempos de pandemia.

A mis compañeros con quienes aprendimos y discutimos sintiéndonos economistas. A mi familia y a la Universidad.

Desigualdades en la educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos y europeos: un análisis a partir de los resultados del ICSS 2016

Juan Pablo Sánchez Celi

Resumen

El principal objetivo del presente trabajo es identificar los factores que ocasionan las desigualdades en el desarrollo de competencias y/o educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos y europeos. Específicamente determinar si el capital social y cultural explican en mayor medida dichas divergencias. Para el logro de este propósito, se emplea la información del Estudio Nacional de Educación Cívica y Ciudadana –ICCS–, de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo –IEA– del año 2016, para estimar la Función de Producción Educativa –FPE– a través de efectos fijos por escuela. Posteriormente, se aplica la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder para cuantificar las diferencias en la educación cívica y ciudadana y ver qué tanto éstas son explicadas por las características individuales y familiares del estudiante, las características del centro escolar, el capital social y el capital cultural. Como principal resultado, se encontró que este tipo de desigualdades educativas, en favor de los países europeos, son explicadas en mayor medida por el efecto coeficientes y en segundo lugar por el efecto dotaciones, y dentro de cada una de ellas, los factores de escuela son los que en mayor medida explican estas desigualdades, seguidas de las diferencias en capital social y cultural, por lo tanto, son los estudiantes europeos los que hacen un mejor uso y sacan mayor provecho de las diferencias en dotaciones escolares y en capital social y cultural.

Palabras clave: Educación cívica y ciudadana, Función producción educativa, Descomposición Oaxaca-Blinder, Latinoamerica, Europa.

Códigos JEL: C51, D14, I21, I29.

Inequalities in education civic and citizenship skills between Latin American and European countries: an analysis based on the results of the ICSS 2016

Juan Pablo Sánchez Celi

Abstract

The main objective of this paper is to identify the factors that cause inequalities in the development of skills and/or civic and citizenship education between Latin American and European countries. Specifically, to determine if social and cultural capital explain these divergences to a greater extent. To achieve this purpose, the information from the National Study of Civic and Citizen Education -ICCS-, of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA- of the year 2016, is used to estimate the Educational Production Function -FPE- through school fixed effects. Subsequently, the Oaxaca-Blinder decomposition technique is applied to quantify the differences in civic and citizenship education and to see how much these are explained by the individual and family characteristics of the student, the characteristics of the school, the social capital and the educational capital. Cultural. As a main result, it was found that this type of educational inequalities, in favor of European countries, are explained to a greater extent by the coefficient effect and secondly by the endowment effect, and within each of them, the school factors They are the ones that explain these inequalities to a greater extent, followed by the differences in social and cultural capital. Therefore, it is the European students who make better use of and take greater advantage of the differences in school endowments and in social and cultural capital.

Keywords: Civic and citizen education, Educational production function, Oaxaca-Blinder decomposition, Latin America, Europe.

JEL Classification: C51, D14, I21, I29.

Tabla de Contenido

| | | |
|-------------|---|----|
| 1. | Introducción | 1 |
| 2. | Objetivo General..... | 5 |
| 2.1. | Objetivos Específicos | 5 |
| 3. | Marco Teórico..... | 6 |
| 3.1. | Capital humano | 7 |
| 3.2 | Capital social y cultural. | 8 |
| 3.3. | ¿Cómo la economía ha contribuido a el estudio de la educación? | 9 |
| 3.4. | Educación cívica y ciudadana. | 12 |
| 4. | Estado del arte | 14 |
| 5. | Metodología. | 17 |
| 5.1. | Datos: ICCS 2016. | 17 |
| 5.2. | Descripción metodológica y características ICCS 2016. | 19 |
| 5.3. | Modelo y tratamiento econométrico. | 23 |
| 5.4. | La descomposición de Oaxaca–Blinder | 26 |
| 6. | Resultados | 28 |
| 6.1. | Estadísticos descriptivos | 28 |
| 6.2. | Estimación de la FPE | 31 |
| 6.3. | Factores asociados a las desigualdades | 38 |
| 7. | Conclusiones | 40 |
| 8. | Bibliografía | 42 |
| 9. | Anexos | 48 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Distribución de escuelas y estudiantes. Países participantes en ICCS 2016. | 18 |
| Tabla 2: Estadísticos descriptivos de las variables de la FPE. | 28 |
| Tabla 3: Determinantes de la educación cívica y ciudadana. Latinoamérica, 2016. | 32 |
| Tabla 4: Determinantes de la educación cívica y ciudadana. Europa, 2016. | 35 |
| Tabla 5: Causas de las desigualdades en competencias cívicas y ciudadanas entre países latinoamericanos y europeos. 2016. | 39 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfica 1: Puntuación media en educación cívica y ciudadana. ICCS 2016. | 30 |
|--|----|

Anexos

| | |
|--|----|
| Anexo 1: Puntuación en competencias cívicas y ciudadanas. 2016. | 48 |
| Anexo 2: Resultados descomposición Oaxaca-Blinder efectos individuales. | 48 |

1. Introducción

El mundo de hoy además de moverse más rápido, desde la modernidad ha ido día a día aumentando en su crisis de legitimidad del estado; la mayoría de los países surten no solo problemas de eficiencia estatal, sino que además de participación ciudadana y en esa medida de la realización sustantiva de la democracia y su adaptación y condicionamiento a cada entorno particular en donde se desarrolla.

De igual manera, un sector de la sociedad y la reflexión misma de la ineficacia, apremian por cambios de dinámicas que legitimen al estado desde reformas que recobren la confianza ciudadana y que fortalezcan a nivel de imagen y gestión, la capacidad moderna del aparato estatal y así, a través de la participación, lograr su inmersión efectiva en los procesos sociales. La intención es desde hace tiempo crear nuevas formas de interlocución entre el estado y la sociedad para que mejorando esa comunicación, entendida como de doble vía, se interconecten necesidades y soluciones de maneras nuevas y ágiles.

Pero dicha participación ciudadana requerida no solo se refiere a la política clásica en elecciones o a los espacios de opinión pública acostumbrados sino, en general, a procesos de retroalimentación constante que permitan la gestión, el seguimiento y el establecimiento colectivo de problemas y soluciones; a la verdadera influencia de los ciudadanos en la conformación y manejo del bien común.

Ya hace bastante, en su libro III sobre “La Política”, Aristóteles respondía a la pregunta de ¿Quién es el ciudadano? con que serlo, significaba ser titular de un poder público no limitado, permanente: ciudadano es aquel que participa de manera estable en el poder de decisión colectiva, en el poder político (Aristóteles, 2015). Y recalca siempre la importancia de solo llamar ciudadano a aquel individuo que es capaz de tal. Los jóvenes de hoy serán los ciudadanos del mañana, y esa ciudadanía entendida en su totalidad como la condición del individuo que se desenvuelve activamente en todos los espacios de la vida política de su sociedad buscando el bienestar general de la misma (Delano, 2015), se debe formar y construir a medida que el joven va creciendo y se va desarrollando intelectual y socialmente, porque sin ella no existirá en ese ciudadano del futuro, la participación activa en todos los ámbitos del espacio público que permita intentar resolver los problemas que como sociedad nos aquejan.

La educación cívica para la ciudadanía intenta fortalecer los espacios de convivencia social entre las personas a través del estudio de los aspectos teóricos, políticos y prácticos de la ciudadanía, así como de sus derechos y deberes (entre sí y para con el gobierno), con el fin, básicamente, de formar ciudadanos con compromiso civil que sean útiles en la sociedad y que puedan relacionarse socialmente con sus congéneres en la búsqueda de desarrollo y de un ambiente armónico y en paz de manera democrática. Y he allí la importancia del asunto, pues esa relación entre democracia y la resolución de problemas estratégicos de la sociedad es evidente (Barria, 2016).

En ese orden de ideas y a sabiendas que no existe una fórmula mágica para formar ciudadanos, varias teorías de civismo desde Confucio y Platón hasta nuestros tiempos, han intentado definir los cómo, qué, cuándo y dónde de dicha acción pedagógica; y hasta la fecha, reconociendo a nivel más macro cada país la importancia de dicha formación, los gobiernos se han encargado de hacerlo a su manera basándose en lo que cada uno considera como correcto.

Alemania, por ejemplo, que tiene un sistema federal de la educación, aplica en la mayoría de sus estados una forma de estudios sociales “*Sachunterricht*” en el que de 1º grado hasta 10º hay una o dos horas por semana, y cursos de profundización en 11º, 12º y 13º grado. Todo con un enfoque antifascista y en pro de la democracia debido a su propia historia como nación (Overwien, 2019). Pero en Argentina, por su parte, el asunto se enseña en algunos colegios públicos y privados, pero no existe una regulación que trate y parametrize el tema.

En España, siguiendo recomendaciones del Consejo de Europa, en el año 2002, se impartía la asignatura “Educación para la ciudadanía” en el último ciclo de la primaria y en todo el bachillerato en la que se enseñaban valores democráticos y constitucionales, pero ésta desapareció completamente en el año 2016, en el gobierno de Mariano Rajoy, debido a la discusión y recelo de sectores conservadores que no estaban de acuerdo con que el estado asumiera la educación moral de los individuos. Francia, por su parte, imparte en los últimos cursos de secundaria la asignatura “Educación cívica, jurídica y social” desde el 2001, a diferencia de Perú, en donde no existe ninguna regulación y el tema se enseña en algunos colegios privados relacionado al área de ciencias sociales y civiles. Y así, en general, siendo este un tema abordado de manera particular en cada país y región, de manera dispar quizá, y poniendo en algunos casos en evidencia la importancia y diferencia de cada lugar a la hora de impartir dichos conocimientos en sus futuros ciudadanos.

Dando por hecho que estas diferencias existen, se hace necesario medir de acuerdo a las particularidades de cada sistema implementado en cada país, cuáles son los resultados en educación cívica y ciudadana que cada región posee al final del ejercicio, lo anterior, debido a la premisa mundial de establecer parámetros de medición del grado de “civismo y ciudadanía” de las personas y en este caso de los jóvenes, que evidencien información que permita tomar decisiones educativas y de formación con los jóvenes a que aún están dentro de su proceso de aprendizaje (Quiroz & Jaramillo, 2009).

Por lo anterior, la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico–IEA, por sus siglas en inglés–, viene aplicando desde hace más de 10 años, el Estudio Nacional de Educación Cívica y Ciudadana –ICCS, por sus siglas en inglés–, en pro de conocer cómo los jóvenes están o no preparados para ejercer su rol como ciudadanos. El objetivo bajo esa lógica y de manera concreta es *“investigar, en todos los países en los que la prueba se aplicó, el grado de civismo desarrollado por los jóvenes para asimilar las prerrogativas que ofrecen sus derechos y libertades, y las responsabilidades y obligaciones que implica su rol de ciudadanos”* (ICFES, 2017, pág. 9), y con el fin de cumplirlo se usa una evaluación de desempeño que revisa aspectos relacionados con la educación cívica y ciudadanía, creencias, actitudes, comportamientos y percepciones arrojando información sobre el respeto por las conductas y la prevalencia de las relaciones humanas (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2010).

El IEA llevó a cabo en 1971 la Encuesta de Educación Cívica –CIVED, por sus siglas en inglés–, en la que participaron nueve países, posteriormente, en 1999, esta participación fue de 28. De dicha encuesta se origina el ICCS, y se aplica por primera vez en el año de 2009. Contó con la participación de 38 países alrededor del mundo que se unieron no solo para aplicar la prueba, sino para colaborar en el diseño de un marco de evaluación global. En el año de 2016 el ICSS contó con la participación de 24 países: 15 europeos, 5 latinoamericanos y 4 asiáticos; teniendo en cada lugar una muestra escogida de manera probabilística que representara en la medida de lo posible el país, abarcando colegios oficiales, privados y tanto rurales como urbanos. La idea en ese momento fue evaluar dominios de contenido, dominios cognitivos, dominios afectivos conductuales y contextos en donde se encuentran las variables que explican las condiciones de vida, comunidad, centros educativos y aulas, entorno familiar e individuales de cada estudiante. Además, la encuesta se aplicó a profesores y rectores (ICFES, 2017).

Los resultados obtenidos en las diferentes oleadas del ICSS han permitido establecer un diagnóstico en relación al cómo se encuentran los países participantes en materia del desarrollo de competencias ciudadanas, de hecho, ya existen estudios separados para Europa y por país, pero, en general, ninguno que evalúe las diferencias regionales, por ejemplo, entre países europeos y latinoamericanos, y que identifique a su vez, los factores que influyen en dichas diferencias, muy a pesar de contar con información o una base de datos como la del ICCS, que muestra el contexto de los estudiantes y los resultados por alumno.

Pero ¿por qué medir?, ¿por qué saber si se está haciendo bien o mal?, ¿por qué buscar referentes? Y he ahí la conveniencia de esta investigación, no solo en su relevancia social en la mitad de la situación política, económica y de desarrollo de nuestra región; sino en las implicaciones prácticas que los resultados de este trabajo pueden arrojar.

Solo el desarrollo endógeno de una comunidad puede de verdad hacer sustentable y sostenible cualquier tipo de logro obtenido y como la unidad más simple que conforma el grupo son las personas, son estas también la base que mejora las condiciones, la eficacia y eficiencia de los procesos que allí se generen. Las personas entonces deben en esa medida estar formadas para ello, tener consciencia del cómo, dónde, por qué y para qué participar, pues a través de la participación democrática desde su función de autogobierno es que se pueden tomar las decisiones endógenas que para el desarrollo de necesitan. (Morell, 2014)

Saber si formamos bien o mal a las personas nos permite entonces reorientar el camino educativo y pedagógico además del social para así, teniendo como meta el desarrollo, propulsar los requisitos necesarios para que este se de. Este trabajo servirá para con sus resultados, tomar decisiones de política pública en pro de una mejora futura en el civismo y la participación ciudadana de los latinoamericanos. Dado lo anterior, este trabajo plantea el siguiente problema de investigación: *¿cuáles son las causas que dan origen a las desigualdades en desarrollo de competencias en educación cívica y ciudadana, entre los países latinoamericanos y europeos?*

2. Objetivo General

Identificar los factores que inciden en las desigualdades en el desarrollo de competencias en educación cívica y ciudadana, entre los países latinoamericanos y europeos, a través del análisis de los resultados de las pruebas ICCS del año 2016.

2.1. Objetivos Específicos

- Determinar cuáles son los principales aspectos que se relacionan con el desarrollo de competencias en educación cívica y ciudadana, en los países latinoamericanos y europeos, con base en la información del ICCS del año 2016.
- Cuantificar el nivel de desigualdad del desarrollo de competencias en educación cívica y ciudadana entre los estudiantes latinoamericanos y europeos, a partir de los resultados obtenidos en el ICCS del año 2016.
- Proponer líneas de enfoque en pro del mejoramiento de los resultados de educación cívica y ciudadana que puedan servir como insumo para la construcción o evaluación de política pública.

3. Marco Teórico

Antes de poder adentrarnos a los conceptos que con respecto a la relación entre educación y economía se desenvuelven y para poder entender cómo las ciencias económicas, apoyadas como siempre en el resto de las ciencias sociales, han colaborado no solo con el estudio de la educación misma sino con su análisis detallado y la toma de decisiones no solo como política pública sino también privada, es necesario revisar qué es la Economía de la Educación. De esa manera, la Economía de la Educación es, aunque suene un poco redundante, el estudio de asuntos económicos relacionados con la educación; pero su campo de estudio abarca la educación desde la demanda, la financiación, la provisión y los resultados que ésta tiene para con la realidad, analizando los sistemas educativos.

Los planteamientos de esta rama de la economía surgen a partir de los fundamentos de Becker (1962), Denison (1962) y Schultz (1961) y aunque es una de las ciencias de la economía más recientes, dado que hasta principios de los años cincuenta dio sus primeros pasos como disciplina independiente y autónoma, ya es no solo un campo muy avanzado sino además respetado y usado dentro de los economistas. Basó sus primeros pasos sobre el soporte teórico de la teoría del capital humano, tanto desde la perspectiva microeconómica, evaluando al individuo y los rendimientos de educación de países y comunidades, como desde el plano macroeconómico, tratando de medir la contribución de la educación al crecimiento. Ambos planos dejando algo claro como evidencia final de los estudios: la rentabilidad económica de los gastos en educación es altísima.

Ahora bien, como cualquier otra inversión, también aquí hay costos importantes que en algunos casos provienen del sector público y en otros del sector privado, además claramente de los costos de que los estudiantes destinen su tiempo a su labor educativa y no a la producción. Pero con los retornos en capital humano ya demostrados y de los que más adelante hablaremos, el valor económico (medible) es, según algunos investigadores, entre el 6,8% al 13,4% por año cursado (Jones & Hall, 1999).

3.1. Capital humano

Según las ciencias económicas, la educación y su función formal tienen asidero en el aumento del almacenamiento de conocimientos y comprensión de las personas y la sociedad, ocupándose de esta manera de las decisiones que afectan este stock almacenado (Leyva, Antonio, & Almagro, 2002). Bajo esta lógica, siendo el individuo un recurso de capital que no es productivo per se, y a quien hay que hacerle inversiones desde su nacimiento para que se convierta en un “factor productivo”, no todos los seres humanos tienen el mismo valor, y no todos se transforman en la misma medida; y de esto se encargan quienes estudian el capital humano (Eicher, 1988). De esta manera, se concluye que se puede considerar la educación como una inversión en el hombre, aceptado así, como soporte posible de un capital; ya no es solo la dicotomía entre trabajo y capital, sino que entonces se sustituye por una trilogía: trabajo (no cualificado), capital humano y capital material

Fue Theodore W. Shultz quien primero empezó a teorizar sobre el concepto de capital humano, viéndolo no como un coste sino como una inversión que aumenta la capacidad del trabajo para producir bienes materiales, siendo entonces una inversión en capital humano, algo que genera mucho más producto *per cápita* (Pescador, 1977). Luego de Shultz, varios son los investigadores que se han dado a la tarea de conocer, por sectores y regiones cuál sería esa tasa que de entrada trae beneficios como la movilización social, el desarrollo de las sociedades, incrementos en productividad y, además, muy de moda hoy, mejoras en la distribución del ingreso.

Aún así, es importante señalar que la teoría del capital humano también ha tenido críticos desde su existencia. El credencialismo, por ejemplo, también conocido como hipótesis del mecanismo-espejo o del filtro, habla de cómo el proceso de contratación de los trabajadores no es más sino un problema de escogencia (como en el de selección de compradores o vendedores) con información insuficiente con respecto a sus características.

De esta manera, se dice que quizá en algunos casos algunas empresas solo usan los niveles educativos de sus trabajadores para pagarles más o menos, clasificándolos a través de dichos niveles como más o menos productivos. Pero otras hablan de cómo la educación afecta más el proceso de selección, aduciendo que las tareas para las que son contratadas las personas son diferentes teniendo entonces así medidas internas para la productividad dentro de las organizaciones que permiten, como ya se dijo, instrumentalizar la preparación

educativa como filtro para la selección por puestos de trabajo. (Leyva, Antonio, & Almagro, 2002).

Por otra parte, y con respecto a la correlación entre educación e ingresos, también ha habido posiciones encontradas: algunos argumentando que en la oferta de conocimientos (costo y tiempo) y la escasez dicta el aumento de los salarios y a su vez, de la demanda de personal más capacitado, puesto que los salarios sí están relacionados con cualidades personales y diferencias en las habilidades. Pero otros, afirmando que la influencia en el salario de los niveles de escolaridad es menor y que la clase social de la que proviene la persona es en realidad el principal factor que explica cualquier diferencia (Pescador, 1977).

Ahora luego, vale la pena aclarar que la posición no solo más aceptada sino probada tiene que ver con los grandes réditos que trae la inversión en educación. Tanto así, que el foro de Davos y el Banco mundial sacan de manera anual desde 2012 y 2018 respectivamente, medidas de capital humano en el mundo. El foro económico mundial publica su *The Global Human Capital Report*, valorando de 0 a 100 a más de cien países según la calidad de sus inversiones pasadas y presentes en capital humano; y el Banco Mundial publica el HCI o *Human Capital Index*, que no solo ordena a los países de mayor a menor inversión en educación y salud, sino que además muestra lo que cada país pudo haber ganado en su PIB si su educación y salud fueran óptimas.

3.2 Capital social y cultural.

El capital social y cultural tiene sus bases en la sociología y como principal teórico inicial a Bourdieu (1977) pero como concepto y materia de estudio, dichas temáticas se han extendido a la economía y por su puesto a la Economía de la Educación. Hay que aclarar que son dos aspectos diferentes. El capital cultural es la acumulación ya no de solo conocimientos sino de activos sociales como el intelecto (la cultura) y la educación; lo cual le permite a cada individuo que lo acumula el desarrollo en mayor o menor medida de habilidades y aptitudes que a su vez lo hace tomar parte y lugar en la sociedad.

El capital cultural, por su parte, dice Bordieu (1987) puede adquirirse mediante el estado incorporado o la adquisición inconsciente, el estado objetivado que tiene que ver con la posesión de bienes materiales y el estado institucionalizado, que no es más que lo que cada persona desarrolla en habilidades, deberes y destrezas a través de su formación educativa. Es

por eso que el autor lo señala como un factor diferenciador, al igual que el capital económico (Bourdieu P. , 1998). Por otra parte, el capital social tiene más que ver con la conjunción de los recursos actuales o potenciales, relacionados con una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. Por lo tanto, el capital social depende de la capacidad del propio individuo, de la capacidad que tiene de expandir sus redes sociales y así mismo, del volumen de capital social que le pertenezca (Bourdieu P. , 1986).

Siendo así, y desde la premisa de que el éxito en el sector académico en cuanto a resultados depende del nivel de capital cultural y social del individuo, la Economía de la Educación ha tratado de establecer el efecto del capital social y cultural sobre el desempeño de cada individuo dentro del proceso educativo, asumiendo a estos como dimensiones asociadas al aprendizaje. Las condiciones socioeconómicas, orígenes del estudiante, nivel educativo del padre y de la madre, tenencia de materiales educativos, de cultura y arte, las relaciones de cada estudiante con sus padres y compañeros y además con el colegio en el que estudia, sus docentes y su estrategia educativa, dictan en gran medida lo que con cada alumno pasa; y la Economía de la Educación así lo entiende y trata de estudiar.

Chacón, et al. (2015), Salazar, et al. (2010) y Fuchs y Woessmann (2007) demuestran, por ejemplo, a través de sus resultados cómo dichas variables de capital social y cultural afectan al desarrollo de competencias y/o el desempeño del alumnado. Adicionalmente, la literatura también establece un efecto positivo de la cantidad de libros en el hogar (proxy del capital cultural) sobre el desempeño académico escolar, resultado que se constata en los trabajos de Castro, Giménez y Pérez Ximénez-de-Embun (2017), Romero (2012), Freeman (2011), López, et al. (2004), entre otros.

3.3. ¿Cómo la economía ha contribuido a el estudio de la educación?

El estudio de la educación desde las ciencias sociales se ha evaluado desde diferentes ópticas multidisciplinarias. Antes que nada, la sociología desde Émile Durkheim, uno de los fundadores de la sociología como disciplina académica, definió “los hechos sociales como cosas”, y ha revisado el tema un como elemento explicativo del comportamiento y la conducta de los individuos y sus decisiones. Pero, además, también desde las ciencias

políticas, y como ya se dijo desde la economía, se ha revisado y estudiado la educación (Buendía, 2011).

Además de lo ya mencionado y de asuntos como la función de producción de la educación y de las demostraciones formales de cómo sí y cómo no influye la inversión en capital humano en la productividad y en el futuro de las sociedades, la investigación económica no solo ha permitido entender los posibles funcionamientos de la realidad de la educación a través de la formalización de su comportamiento con una fecundidad en proyectos y revisiones de verdad asombrosa, sino que además ha generado nuevos proyectos desde muchas perspectivas, tratando siempre dar respuestas racionales a dichas cuestiones.

Por otra parte, nuevas orientaciones también desde allí han nacido, como la Economía de la Familia, que más que derivarse de la Economía de la Educación, se ha desarrollado de manera paralela a ella, puesto que la importancia que se atribuye allí al papel de la educación es su pilar. Otra orientación importante son las investigaciones sobre el funcionamiento del sistema de formación, tratando de hallar cuáles son los determinantes del éxito escolar; asunto indispensable para entender por qué unos individuos demandan mucha educación y otros poca y para tomar decisiones a nivel privado y de política pública que propendan por el uso discriminado de los recursos y además por los resultados esperados a futuro en productividad de cada sociedad (Eicher, 1988).

Otros estudios importantes han tenido que ver con los trabajos sobre los determinantes de la orientación haciéndose preguntas sobre si la orientación escolar que tiene como finalidad ayudar a los individuos a escoger sus estudios colabora o no con el futuro productivo y meritocrático del sistema. Además, también es relevante la línea de investigación que se pregunta sobre las estructuras de la oferta, asumiendo desde hace unos años que la educación no es un bien comercial y que está financiada y controlada en gran medida por las autoridades públicas. Dicha reflexión sobre la educación como bien público se preocupa entonces por la escuela como un instrumento de igualdad de oportunidades y como ente de perpetuación de las desigualdades y de estructuración de la sociedad en clases (Bourdieu & Passeron, 1996).

Allí, desde la investigación de la estructura de la oferta, también se ha intentado no solo estudiar el éxito escolar desde elecciones educativas a partir de variables de demanda y oferta educativa, también se han orientado en los determinantes de tipo contextual que

caracterizan el medio social en el que se manifiestan dichos comportamientos: nivel escolar, medio, homogeneidad de la clase y del centro, características del profesorado, oferta de plazas, etc. (Eicher, 1988). Hay que destacar también a las investigaciones en la asignación óptima de recursos por niveles educativos y por regiones, los debates desde la perspectiva económica sobre el contenido de las enseñanzas, la profesionalización de la formación y las discusiones de décadas anteriores sobre la instrucción de enseñanzas y actividades ligadas al trabajo productivo, al igual que los estudios que se encargaron de revisar el coste y la financiación real de la educación.

Y es bajo esa lógica científica de racionalización de la realidad y de búsqueda de optimización, como la Economía de la Educación ha aportado al mejoramiento de esta misma y al establecimiento de debates y discusiones alrededor de su papel en la sociedad y sobre cómo poder mejorarlo y volverlo no solo más efectivo sino a su vez más real y productivo en todo sentido. Habiendo entendido entonces como concibe la educación una ciencia como la economía y habiendo expuesto su punto de vista y la perspectiva desde la cual la aborda, se hace importante pasar al cómo aborda la educación, pero no en conocimiento per se sino en civismo y ciudadanía, pilares y ejes centrales estos de la convivencia social en democracia.

Según Estanislao Zuleta, quién según algunos dicen es el único filósofo colombiano, la democracia tiene dentro de sí y como proyecto en ejecución varias dificultades. Desde su origen, que choca con el origen mismo del dogmatismo propio humano explicado por el psicoanálisis o la tragedia de la elección y de la ilustración en el sentido Kantiano de cada hombre en su crítica y razón, hasta el de los conceptos necesarios de respeto, tolerancia y los problemas ya conocidos planteados por Platón, Kant, Spinoza y hasta el mismo Camus con respecto al debate y a la forma de evaluar y sentir la pluralidad (Zuleta, 1995).

Dicha fragilidad exige que, desde cierta edad, los seres humanos sean educados en pro de revisar, quizá no desde un punto de vista epistemológico sino más bien ontológico, el por qué de la necesidad de la democracia, del civismo y de la ciudadanía. El por qué pensar por sí mismo, respetar y vivir en sociedad desde la pluralidad y la diferencia. Y la economía entonces evalúa qué tan bien o qué tan mal se lleva este proceso y qué tan poco o mucho le va sirviendo a la humanidad.

3.4. Educación cívica y ciudadana.

Ahora, sabiendo a la educación como parte importante del proceso de optimización y aceleración de la productividad en las sociedades, encontramos también a la educación cívica y ciudadana, que desde la economía encuentra sus virtudes a través del concepto de desarrollo endógeno, puesto que solo este proceso educativo permite la participación de los integrantes de una sociedad en sus procesos de cambio, transformación y crecimiento lo que es en sí, el principal modelo de desarrollo sostenible concebido puesto que en la práctica, la educación cívica y ciudadana funciona como la educación dirigida a las relaciones sociales que busca fortalecer los espacios de convivencia social entre las personas.

Es en sí el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la misma ciudadanía tanto en el sistema político en el que se desenvuelve como en contenidos, valores y actitudes que basan un comportamiento cívico social y político (Pedro, 2003). Está en esa medida, directamente relacionada con la ciudadanía, debido al papel de los ciudadanos como entes primarios de una sociedad; y se estudia en sus componentes teóricos desde perspectivas políticas y prácticas en el análisis de la ejecución de derechos y deberes de ciudadano y gobiernos, como miembros de un cuerpo político.

Desde la antigua Grecia y China, Platón y Confucio, por ejemplo, hablaron del legalismo, la aplicación de la justicia, el papel de cada individuo y su compromiso civil; llamando así al conjunto de actitudes y actividades de participación en sociedad (democrática). Solo entonces, luego de dicha participación, se podría decir que un individuo es de verdad ciudadano y parte integral de una comunidad, responsable de sus propias decisiones públicas; algo similar a lo que en economía se conoce como desarrollo endógeno, que parece ser quizá la única forma de desarrollo sostenible actualmente.

La idea de educar para construir una sólida estructura política basada en la democracia, la identidad nacional y propendiendo por la cohesión social ha estado siempre presente; George Washington y Simón Bolívar son quizá ejemplos de pensadores o actores políticos que incentivaban y promovían la difusión general del saber político en

recomendación y como base para la formación de espíritu público (Mayordomo, 2008). La UNESCO, por ejemplo, en una conferencia realizada en México en 1979 con los ministros de educación y de planificación económica de los estados miembros de América Latina aprobaba un documento que recitaba:

Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino.

Que es de urgente necesidad intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos.

Que en la educación deben tener primacía la transmisión de los valores éticos, la dignidad de la vida humana y la formación del individuo en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados (Blat, 1891, pág. 280)

Por su parte, en Europa, en el año de 1992, en la II Conferencia Iberoamericana de Educación Guadalupe y Sevilla en España, se hablaban de los vínculos de la educación con el refuerzo y la estructura base de la democracia y el respeto de las libertades. ¿Pero por qué educar en civismo? ¿Por qué se hace necesario un aprendizaje cívico? La respuesta a esta pregunta tiene como base la formación del ciudadano como individuo capaz de contribuir con el desarrollo y el bienestar social de su comunidad de manera endógena; desde el ejercicio autónomo de su participación, la cooperación y la ejecución de sus libertades dentro del marco de la justicia.

Lo anterior, desde la base de que la comunidad política no se mantiene unida por la idea sustancial del bien común sino por un vínculo común, una preocupación pública (Mouffe, 2003). Por eso, la importancia de dotar a cada ciudadano con información y habilidades cognitivas de la democracia e incentivar la construcción de verdad y dignidad política a través de la misma política en sí como motor social y cultural del desarrollo de una comunidad.

La idea es así, preparar ciudadanos morales y comprometidos que ejerzan esa ciudadanía de manera activa, o sea en libertad, para que así esa misma libertad se extienda en la misma medida a todos sus congéneres (Mayordomo, 2008), teniendo claro que todo modelo de ciudadanía debe ser capaz de tratar con el conflicto; articulando cuatro dimensiones: la ciudadanía como estatus legal en una, la identidad política y en esa media

nacional, la participación en democracia y la cohesión social (Pedro, 2003), a través de la transmisión de conocimientos, la promoción de la adhesión a unos valores que impliquen actitudes y disposiciones estables en acción: hábitos y a la facilitación de la adquisición de competencias instrumentales y habilidades operativas especialmente participativas. (Naval Duran & Ugarte Astral, 2007).

4. Estado del arte

En relación con las investigaciones más recientes elaboradas sobre la misma línea de que sigue el presente trabajo, cabe mencionar que la literatura es relativamente escasa, son pocos las investigaciones empíricas realizadas sobre el tema de los determinantes de la educación cívica y ciudadana, más escasa aún, la que trata de identificar las causas que originan las desigualdades en el desarrollo de competencias cívicas y ciudadanas, entre el conjunto de países latinoamericanos y europeos. Así, desde este punto de vista, una de las contribuciones de este trabajo es la de aportar a llenar este vacío en la literatura.

Ahora bien, la literatura sobre los factores que inciden en el desarrollo de las competencias tales como lenguaje, matemáticas y ciencias, consideradas universales, está creciendo desde los últimos 20 años, incluso los que tienen que ver con países latinoamericanos [ver Giménez, Barrado y Arias (2019); Castro, Gimenez y Perez (2018); Castro, Castillo y Mendoza, (2017); entre otros]. En ellos, se han empujado diversas metodologías que van desde las estimaciones a través de Mínimos Cuadrados Ordinarios, hasta los modelos Multinivel y para determinar los factores que causan las desigualdades educativas se ha empleado recientemente la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder (1973) [ver Castro, Giménez y Ximénez de Embún, (2017); Giménez y Castro (2017)]. No obstante, dicha técnica no se ha aplicado en el caso de la educación cívica y ciudadana, en particular, para identificar las causas de las brechas en el nivel de competencias cívicas y ciudadanas entre el conjunto de países latinoamericanos y europeos, objetivo central del presente trabajo. En el Cuadro 1 se presentan algunos de estos trabajos.

Cuadro 1: Trabajos empíricos para América Latina.

| Autor (es) | Objetivo | Datos/ Metodología | Países y/o Regiones | Resultados |
|---------------------------------------|---|--|--|--|
| Javornik, Mirazchiyski y Trunk (2019) | Evaluar si los estudiantes eslovenos de octavo grado con un nivel socioeconómico más bajo tienden a estar expuestos con mayor frecuencia a la violencia de grupo. | ICCS 2016 ; Mínimos Cuadrados Ordinarios -MCO-. | Eslovenia. | Los estudiantes con un nivel socioeconómico más bajo no tienden a estar sujetos con más frecuencia a la intimidación de sus compañeros o algún tipo de violencia, respecto a aquellos que viven en hogares con un mayor nivel económico. |
| Schulz (2019) | Determinar en qué medida esperan los estudiantes europeos participar en actividades de protesta legal o ilegal para expresar sus opiniones. | ICCS 2016 ; Análisis de Regresión. | Países Europa participantes del ICCS 2016. | la participación esperada de los estudiantes en actividades legales e ilegales varía considerablemente entre países. Las formas más pasivas, como las conversaciones con otras personas, se dan en proporciones más altas, y las formas más activas de participación, como organizar un grupo en línea, se presentaron con menos frecuencia. |
| Arias, Sánchez y Agüero (2018) | Explicar las diferencias regionales en la pobreza de los hogares en Costa Rica, entre las variables de formación del capital humano y la región geográfica donde residen. | Censos de Población y Vivienda del año 2011 ; MCO y Oaxaca-Blinder | Costa Rica | Terminar los estudios universitarios reduce la pobreza, en razón a que hay mejoras salariales y mayores posibilidades a nivel laboral. En la región Pacífico Central el efecto de este nivel educativo sobre la reducción de la pobreza es mayor. |
| Castro, Ruiz y Guzman (2018) | Verificar si la ubicación espacial de los centros escolares tiene efecto alguno sobre el desempeño escolar de los estudiantes en Antioquia, Colombia. | SABER 11 2005-2006 ; Regresión Geográficamente Ponderada -GWR- | Colombia | Se estimó que los hijos de padres pensionados o que se encuentra estudiando, obtienen un mayor desempeño en las SABER 11. Además, se evidenció una relación negativa entre la matrícula del colegio y los puntajes en estas pruebas. La GWR contribuye ligeramente a medir el carácter espacial de los datos de estas dos pruebas. |
| Giménez y Castro (2017) | Identificar qué causa las diferencias en resultados académicos entre colegios costarricenses públicos y privados. | PISA 2012 ; Oaxaca-Blinder. | Costa Rica. | Las desigualdades educativas, en favor de los centros privados, se dan en gran medida por la diferencia en las características de los hogares, seguido de los recursos de los centros, las características de los estudiantes y el ambiente de trabajo en los centros escolares |

Cuadro 1: Trabajos empíricos para América Latina (cont.).

| Autor (es) | Objetivo | Datos/ Metodología | Países y/o Regiones | Resultados |
|---|---|--|---|--|
| Castro, Giménez y Ximénez-de-Embún (2017) | Determinar los factores que causan las brechas educativas entre centros públicos y privados en América Latina | PISA 2012 ; Variables Instrumentales y Oaxaca-Blinder. | Países América Latina participantes en PISA 2012. | Las brechas son causadas en mayor proporción por las diferencias en las características individuales entre los países latinoamericanos; y favorecen a los colegios privados, seguidas de las características familiares y los recursos de los centros educativos. Los estudiantes de los colegios privados hacen un mejor uso de los medios educativos que tienen en sus hogares y en el colegio. |
| Gómez (2016) | Realizar un análisis longitudinal para el periodo 2001-2011 de los colegios en Colombia, con base en la clasificación que realiza el ICFES de acuerdo con los resultados en las pruebas SABER 11. | SABER 11 2001-2011 ; Modelos marginales para respuestas ordinales. | Colombia. | Los colegios privados tienen, en promedio, un mejor desempeño académico en relación con los centros públicos a lo largo del periodo 2001-2011, lo que da evidencia de un aumento en las desigualdades educativas entre estos dos tipos de establecimientos. |
| Schulz (2016) | Ilustrar cómo se evaluaron la validez de constructo y la invarianza de la medición en función de los datos del Estudio de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA (ICCS 2016). | ICCS 2016 ; Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio. | Países participantes del ICCS 2016. | Los modelos de medición derivados de los datos del ICCS 2016 tienden presentar una cierta falta de invarianza de medida, en particular en los casos en que las respuestas de los ítems pueden estar más influenciado por factores contextuales a nivel nacional. En particular, existe una diversidad considerable entre los países con respecto a muchos variables de interés en este campo de investigación. |

Fuente: Elaboración propia.

5. Metodología.

5.1. Datos: ICCS 2016.

ICCS 2016 es el cuarto estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo –IEA–, que investiga cómo los sistemas educativos preparan a los jóvenes para asumir sus roles presentes y futuros como ciudadanos y los ayudan a prosperar en un mundo que requiere un enfoque abierto y orientado a la cultura, una orientación moral que haga énfasis en los derechos humanos y un enfoque en justicia social y participación política activa (Schulz, Ainley , Cox, & Friedman, 2018).

Dicho estudio, proporciona datos, evidencia e investigación sobre el conocimiento de la educación cívica y ciudadanía por parte de estudiantes de 24 países y/o economías. En 2009 se aplicaron también las pruebas y los países participantes complementaron un exhaustivo estudio central con dos cuestionarios regionales de estudiantes (uno para Europa y uno para América Latina). Algunos de los aspectos que se abordaron en el ICCS 2016 son:

1. La forma en la que se implementa la educación cívica y ciudadana en los países participantes, incluido el objetivo y los principios de esta área de aprendizaje, los enfoques curriculares elegidos y los cambios y / o desarrollos desde el 2009.
2. El grado de conocimiento y comprensión de los estudiantes sobre educación cívica y ciudadanía y los factores asociados con su variación entre países y dentro de ellos.
3. La participación actual y futura de los estudiantes en actividades relacionadas con la ciudadanía, sus percepciones sobre su propia capacidad para participar en dichas actividades y sus percepciones del valor de la participación cívica.
4. Creencias de los estudiantes sobre cuestiones civiles y cívicas contemporáneas de la sociedad, incluidas aquellas relacionadas con instituciones, normas y principios sociales (democracia, ciudadanía y diversidad) así como sus percepciones de sus comunidades y amenazas para el futuro del mundo.
5. Las formas en que las escuelas organizan la educación cívica y ciudadana, con un enfoque particular en los enfoques generales, los procesos utilizados para facilitar la participación cívica, la interacción con sus comunidades y las percepciones de las

escuelas y los maestros sobre el papel de esta área de aprendizaje (Schulz, Carstens, Losito, & Fraillon, 2018)

En el proceso se tomaron datos de más de 94.000 estudiantes en su octavo año de escuela en más de 3.800 escuelas de más de 24 países y/o economías. La mayoría de esos países, participaron en las pruebas ICCS del 2009 y los datos además fueron argumentados por también datos de más de 37.000 profesores en dichas escuelas. Como el objetivo central del presente trabajo es determinar los factores que inciden en las diferencias del desarrollo de la educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos y europeos, se excluyeron a Hong Kong, Korea, Rusia y Taipei (China). En la Tabla 1 se muestra la distribución de escuelas y estudiantes por país y/o economía.

Tabla 1: Distribución de escuelas y estudiantes. Países participantes en ICCS 2016.

| País | Escuelas | Peso | Estudiantes | Peso |
|------------------------------|--------------|----------------|---------------|----------------|
| Latinoamericanos | | | | |
| Chile [CHL] | 158 | 18,99% | 5.081 | 20,07% |
| Colombia [COL] | 128 | 15,38% | 5.609 | 22,15% |
| R. Dominicana [DOM] | 127 | 15,26% | 3.937 | 15,55% |
| México [MEX] | 213 | 25,60% | 5.526 | 21,83% |
| Perú [PER] | 206 | 24,76% | 5.166 | 20,40% |
| Total | 832 | 100,00% | 25.319 | 100,00% |
| Europeos | | | | |
| Bélgica [BFL] | 149 | 7,25% | 2.931 | 5,55% |
| Bulgaria [BGR] | 145 | 7,06% | 2.966 | 5,62% |
| Croacia [HRV] | 174 | 8,47% | 3.896 | 7,38% |
| Dinamarca [DNK] | 181 | 8,81% | 6.254 | 11,85% |
| Estonia [EST] | 105 | 5,11% | 2.857 | 5,41% |
| Finlandia [FIN] | 174 | 8,47% | 3.173 | 6,01% |
| Italia [ITA] | 163 | 7,94% | 3.450 | 6,54% |
| Latvia [LVT] | 137 | 6,67% | 3.224 | 6,11% |
| Lituania [LTU] | 183 | 8,91% | 3.631 | 6,88% |
| Malta [MLT] | 47 | 2,29% | 3.764 | 7,13% |
| North Rhine-Westphalia [DNW] | 55 | 2,68% | 1.451 | 2,75% |
| Países Bajos [NLD] | 103 | 5,01% | 2.812 | 5,33% |
| Noruega [NOR] | 142 | 6,91% | 6.271 | 11,88% |
| Eslovenia [SVN] | 135 | 6,57% | 2.844 | 5,39% |
| Suecia [SWE] | 141 | 6,86% | 3.264 | 6,18% |
| Total | 2.054 | 100,00% | 52.788 | 100,00% |

Fuente: Elaboración propia con base en información ICCS 2016.

5.2. Descripción metodológica y características ICCS 2016.

EL número de países y/o economías participantes en el ICCS 2016 fue de 24, 16 de ellos en Europa, 5 de América latina y 3 de Asia. En dos de los países participantes solo algunas entidades sub-nacionales participaron; en Bélgica fue implementada solo en la “Flemish education System” y en Alemania solo el estado de “North Rhine-Westphalia” hizo parte del estudio.

La población por su parte, se definió igual que en 2009. Aplicando la prueba a todos los estudiantes en grado 8 (aproximadamente de 14 años de edad), pero dado que el promedio de edad se tomó en 13,5 años si el promedio de los estudiantes en algunos casos era menor a este, el grado 9 se volvía la población de estudio. Con respecto a los profesores, la población para el estudio estuvo dirigido a aquellos que enseñaban de manera regular en las escuelas que hacían parte de la evaluación. En relación con las escuelas, las muestras se diseñaron como conglomerados estratificados en dos etapas. Las escuelas se seleccionaron al azar en la primera etapa con una probabilidad proporcional al tamaño y las aulas intactas se muestrearon en la segunda etapa.

Típicamente, cada país apuntaba a un tamaño de muestra de 150 escuelas, el numero total de estudiantes muestreados oscilaba entre 3000 y 4500; además el ICCS tenía como objetivo muestrear a 15 maestros de todos los que enseñaban en el grado objetivo en cada escuela muestreada. Por otra parte, los requisitos de participación de muestra para las encuestas de estudiantes y maestros fueron el 85 por ciento de participación de las escuelas seleccionadas y el 85 por ciento de los estudiantes seleccionados dentro de las escuelas participantes, o una tasa de participación general ponderada del 75 por ciento. (Schulz, Carstens, Losito, & Fraillon, 2018)

Los instrumentos que se aplican, además de un componente regional diferenciado para Europa y América latina, se centra en temas que no están cubiertos en la encuesta internacional y de particular relevancia de los países de la región geográfica particular son:

- Examen cognitivo internacional para estudiantes que consiste en elementos que miden la educación cívica de estos y su conocimiento y capacidad de razonar.

- Cuestionario para estudiantes que consta de ítems que miden las variables de antecedentes del estudiante y percepciones de estos mismos.
- Instrumentos regionales para estudiantes que consisten en ítems de tipo cuestionario. (Europa y América latina).
- Cuestionario para maestros, administrado a profesores seleccionados que enseñan cualquier materia en el grado objetivo. Recopila información sobre las variables de fondo del profesor y las percepciones de factores relacionados con el contexto de la educación cívica y ciudadana en sus respectivas escuelas.
- Cuestionario escolar administrado a directores de escuelas seleccionadas para capturar características escolares y variables a ese nivel relacionadas con la ciudadanía y el civismo.
- Encuesta de contextos nacionales que es completada en línea por expertos de centros nacionales y recopila datos sobre la estructura de los sistemas educativos, el estado civil y la educación para la ciudadanía en los planes de estudio nacionales y desarrollos recientes.

Siendo estos los instrumentos, las pruebas del 2016 se mueven alrededor de dos marcos o partes, a saber, el marco de trabajo cívico y de ciudadanía que destaca las medidas de resultado abordadas por la prueba cognitiva y los cuestionarios de estudiantes internacionales y regionales, y el marco contextual que mapea los factores contextuales que se espera influyan en los resultados y expliquen sus variaciones. Por su parte, el marco cívico y de ciudadanía se organiza en 3 dimensiones: 1) la dimensión del contenido que trata de evaluar aspectos afectivo-conductuales y cognitivos, 2) una dimensión cognitiva que describe los procesos de pensamiento que se evalúan en la prueba del estudiante, y 3) una dimensión afectivo-conductual que describe los tipos de percepciones y actividades estudiantiles medidas por el cuestionario estudiantil.

Por otra parte, los cuatro dominios de contenido de la evaluación ICCS 2016 son: Sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica y por último identidades cívicas. A su vez cada uno de estos contiene un conjunto de subdominios que incorporan elementos denominados aspectos y conceptos clave:

- Sociedad y sistemas cívicos:
 - Ciudadanos (roles, derechos, responsabilidades y oportunidades)
 - Instituciones estatales (gobierno y la legislación cívica)
 - Instituciones civiles (instituciones que median el contacto de los ciudadanos con las instituciones estatales y permiten a los ciudadanos ejercer muchos de sus roles en sus sociedades)
- Principios cívicos:
 - Equidad (todas las personas tienen derecho a un trato justo y equitativo).
 - Libertad (de creencia, de expresión, de miedo y de necesidad).
 - Sentido de comunidad (sentido de pertenencia, conexión y visión común entre individuos y comunidades dentro de una sociedad).
 - Estado de derecho (aplicación igual y justa de la ley a todos, separación de poderes y transparencia legal).
- Participación cívica:
 - Toma de decisiones (gobierno organizacional y votación).
 - Influencia (debate, demostración, desarrollo de propuestas y compras selectivas).
 - Participación comunitaria (voluntariado, participación en organizaciones, mantenerse informado).
- Identidades cívicas:
 - Imagen cívica de sí mismo (experiencia individual de su lugar en cada una de sus comunidades cívicas).
 - Conexión cívica (sentido de conexión con diferentes comunidades cívicas y los roles cívicos que los individuos desempeñan dentro de cada comunidad).

Además, los dos procesos cognitivos en el marco de ICCS son, primero, Saber: que se refiere a la información cívica y de ciudadanía aprendida que los estudiantes usan cuando participan en las tareas cognitivas más complejas que les ayudan a dar sentido a sus mundos cívicos. Segundo, Razonamiento y aplicación: que se refiere a las formas en que los estudiantes usan la información cívica y ciudadana para llegar a conclusiones que son más

amplias que el contenido de cualquier concepto; o como los estudiantes usan conclusiones en contextos del mundo real.

Por último, es necesario agregar que el marco de la evaluación identificó los diferentes tipos de percepciones y comportamientos de los estudiantes relevantes para la cívica y la ciudadanía, a lo largo de los dominios de comportamiento afectivo:

- Actitudes: que se refiere a juicios o valoraciones sobre ideas, personas, objetos, eventos, situaciones y/o relaciones. Incluyen las creencias de los estudiantes sobre la democracia y la ciudadanía, las actitudes de los estudiantes hacia los derechos y responsabilidades de los grupos en la sociedad y las actitudes de los estudiantes hacia las instituciones.
- Compromiso: que se refiere al compromiso cívico de los estudiantes, las expectativas de los estudiantes sobre la acción cívica futura y las disposiciones de los estudiantes a participar activamente en la sociedad (interés, sentido de eficacia). Aquí se incluyen conceptos como preparación para participar en formas de protesta cívica, participación política futura anticipada como adultos y participación futura anticipada en actividades de ciudadanía.

Además, en estas pruebas, a diferencia de las del 2009, el ICCS en colaboración con los países participantes, identificó tres áreas de educación cívica y ciudadana que justificaron un perfil más fuerte: 1) Sostenibilidad ambiental en la educación cívica y ciudadana, 2) la interacción social de la escuela, y 3) el uso de redes sociales para la participación cívica. (Schulz , Ainley, Frailln, Lostio, & Agrusti, 2016). Por último, vale la pena mencionar que el IEA clasifica en cinco niveles el desempeño y/o conocimientos en educación cívica y ciudadana, que van desde el nivel Bajo D al A, de esta manera: Bajo D: puntaje inferior a 311 puntos, Nivel D: desde 311 puntos hasta 394, Nivel C: desde 395 puntos hasta 478, Nivel B: desde 479 puntos hasta 562 y Nivel A: puntaje superior a 562 puntos.

5.3. Modelo y tratamiento econométrico.

Para el estudio de los factores determinantes del desarrollo de competencias, y la medición de la calidad de los sistemas educativos en los países y/o regiones, la Economía de la Educación ha empleado ampliamente lo que se define como la Función de Producción Educativa –FPE–. Dicha función establece una relación estadística de carácter empírico, entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en las diferentes evaluaciones de desempeño [output] y un conjunto de factores o dimensiones asociados al aprendizaje [inputs] (Giménez, Barrado, & Arias, 2019). Los estudios coinciden en agrupar en tres dimensiones los determinantes del rendimiento escolar, estos son, las características del estudiante, las de su familia y las de entorno escolar. No obstante, de acuerdo con Hanushek (1979) la estructura de la FPE es:

$$P_i = f(CE_i, CF_i, CC_i, H_i) + \varepsilon_i \quad [1]$$

Donde P_i representa la puntuación del i -ésimo estudiante [output], en función de sus características CE_i , la de su familia CF_i y del centro escolar al cual asiste CC_i [inputs]. Adicionalmente, se encuentran las habilidades cognitivas de los estudiantes y sus capacidades de aprender, representados por H_i , sin embargo, como señalan Hanushek y Woessmann (2008), estas variables no son directamente observables, ya que corresponden a los atributos propios del individuo, por lo que los identifican y los distinguen de los demás. Por esta razón, los trabajos empíricos en este tema, incluyen H_i en el término de error ε_i , por lo que ahora, $\mu_i = \varepsilon_i + H_i$ y se supone que $\mu_i \sim N(0, \sigma^2)$. Así, la expresión [1] se reformula como sigue:

$$P_i = f(CE_i, CF_i, CC_i) + \mu_i \quad [2]$$

Si bien las investigaciones en el marco de la Economía de la Educación han empleado variables que miden como proxy el capital social y cultural, estos no las han agrupado como dimensiones asociadas al aprendizaje, es decir, en [2] incluyen, por ejemplo, la cantidad de libros en el hogar [variable cultural] para medir el efecto sobre el desempeño escolar, pero

esta variable no ha sido estudiada a la luz de los planteamientos de Bourdieu (1973;1987), y por tanto, no ha sido agrupada con otras para conformar una dimensión asociada al aprendizaje. El presente trabajo sí realiza esta agrupación, lo cual, se constituye como una de las principales aportaciones a la literatura empírica. De esta manera, y considerando lo expuesto en [2], la forma funcional específica que se adopta para la FPE tiene cuatro componentes:

$$P_i^h = \beta_0^h + \sum_{j=1}^m \beta_j^h CEF_{ij}^h + \sum_{j=m+1}^k \beta_j^h CES_{ij}^h + \sum_{j=k+1}^w \beta_j^h CUL_{ij}^h + \sum_{j=w+1}^z \beta_j^h COS_{ij}^h + \varepsilon_i^h \quad [3]$$

Donde P_i^h corresponde al puntaje del i -ésimo estudiante en la evaluación de competencias ciudadanas y cívicas, del país h que participó en ICCS 2016. $\sum_{j=1}^m \beta_j^h CEF_{ij}^h$ recoge las variables que caracterizan al estudiante y su familia [Dimensión Familiar]. $\sum_{j=m+1}^k \beta_j^h CES_{ij}^h$ al centro escolar [Dimensión Escolar]. $\sum_{j=k+1}^w \beta_j^h CUL_{ij}^h$ y $\sum_{j=w+1}^z \beta_j^h COS_{ij}^h$ contienen las variables *proxys* que miden el capital cultural y social, del i -ésimo estudiante, en el país h , respectivamente [Dimensión Cultural y Dimensión Social]

Los modelos y/o métodos para calcular los coeficientes β_j^h que establecen la relación y miden el efecto de cada uno de los *inputs* sobre el desarrollo de competencias, como *output*, son múltiples, de acuerdo con los objetivos planteados por los investigadores. Así, se han empleado desde el método de variables instrumentales, cuando se comprueba endogeneidad en la FPE [ver Castro, et al. (2018)], ecuaciones simultáneas [ver Mancebón, et al. (2019)], y hasta los modelos jerárquicos multinivel [ver Castro, et al. (2017)]. Las investigaciones que usan estos últimos modelos han ido en aumento, ya que se reconoce la estructura jerárquica entre el puntaje en las evaluaciones de desempeño y el conjunto de *inputs*, es decir, las características del estudiante, también caracterizan el centro escolar, e influyen en su desempeño, y al mismo tiempo, hay características propias del centro escolar, que no caracterizan al estudiante, pero también influyen en su rendimiento,

Pese al alto uso de los modelos multinivel, el presente trabajo no emplea estos modelos ya que no son compatibles con la técnica de descomposición de Oaxaca–Blinder. En cambio, y siguiendo lo hecho por Giménez, et al. (2019), se estimará [3] a través de Mínimos Cuadrados Ordinarios –MCO– teniendo en cuenta los efectos fijos de escuela a través de las desviaciones de estándar por *cluster* de colegio. La elección de las variables para las dos primeras dimensiones, están acorde con lo establecido en los trabajos empíricos

en el marco de la Economía de la Educación. Para las dimensiones cultural y social, se tuvo en cuenta la agrupación que realizan Gran-Andersen y Meier-Jaeger (2013). En el Cuadro 2 se define cada uno de los *inputs* de la FPE dada en [3].

Cuadro 2: Definición de las variables de las dimensiones asociadas al aprendizaje.

| D | Factor [Variable] | Definición |
|----------------------------------|--------------------------|--|
| Individuales y familiares | Género | Variable dicotómica que toma el valor de uno si es mujer, cero en caso contrario. |
| | Edad | Variable continua. Corresponde a la edad del estudiante. |
| | Logro_Acade | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante espera lograr al menos título universitario, cero en caso contrario. |
| | Respeto | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante considera muy importante el respeto por el derecho a la opinión de las demás personas. |
| | Igual_Género | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante está de acuerdo con que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de participar en el gobierno, en el trabajo y deben tener igualdad de derechos en todos los sentidos |
| | Estatus_SE | Variable continua. Índice construido por el IEA que mide el estatus socioeconómico del hogar del estudiante. |
| | Edu_Madre | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el nivel educativo más alto de la madre es bachillerato, cero en caso contrario. |
| | Edu_Padre | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el nivel educativo más alto del padre es bachillerato, cero en caso contrario. |
| Escolares | Internet | Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el hogar del estudiante hay conexión a la internet, cero en caso contrario. |
| | Tamaño | Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el colegio hay más de 600 estudiantes, cero en caso contrario. |
| | Auto_Cívica | Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el colegio hay autonomía en impartir la educación cívica (evaluación, textos, contenidos), cero en caso contrario. |
| | Estatus_Cole | Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el colegio hay más estudiantes en condiciones desfavorables que favorables, cero en caso contrario. |
| | Rural | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el colegio está ubicado en zona rural, cero en caso contrario. |
| Capital Social | Crimen | Variable continua. Índice construido por el IEA que mide la actividad criminal alrededor del colegio. |
| | Inmigrante | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante nació en otro país, cero en caso contrario. |
| | Interés | Variable dicotómica que toma el valor de uno si los padres demuestran un gran interés en los temas sociales y políticos, cero en caso contrario. |
| | Política_Padres | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante habla de política o situación de otros países con los padres, al menos una vez a la semana, cero en caso contrario. |
| | Política_Amigos | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante habla de política o situación de otros países con los amigos, al menos una vez a la semana, cero en caso contrario. |
| Capital Cultural | Candidato | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante participa en debates, asambleas o ha sido candidato o representante de la clase. Cero en caso contrario. |
| | Libros | Variable dicotómica que toma el valor de uno si en el hogar del estudiante hay al menos 20 libros, cero en caso contrario. |
| | Lectura | Variable dicotómica que toma el valor de uno si el estudiante lee y/o busca información sobre temas políticos una vez por semana, cero en caso contrario. |
| | Act_Cultural | Variable dicotómica que toma el valor de uno si la mayoría estudiantes apoyan actividades culturales e interculturales, cero en caso contrario. |
| | Espacios | Variable dicotómica que toma el valor de uno si la escuela cuenta con cine propio, museo o galería escuela música, cero en caso contrario. |

Fuente: Elaboración propia con base en información ICSS 2016, IEA.

5.4. La descomposición de Oaxaca–Blinder

Esta técnica surge a partir de los estudios sobre el mercado Laboral, cuando Ronald Oaxaca (1973), de la *University of Arizona*, y Alan Blinder (Blinder, 1973), de la *Princeton University*, de forma simultánea pero independiente, quisieron identificar los orígenes de las brechas salariales que se da entre los hombres y las mujeres, y las diferencias en ingresos por raza. En el campo de la Economía de la Educación el uso de esta técnica es relativamente reciente y ha ganado un espacio importante, y los estudios que la emplean han ido en aumento. Así, por ejemplo, la descomposición de Oaxaca-Blinder se ha aplicado para explicar las desigualdades en rendimiento educativo entre tipos de colegios, públicos y privados [ver Castro, Giménez y Perez Ximenez-de-Embun (2017) y Giménez y Castro (2017)], estudiar las diferencias en desempeño a través del tiempo [ver Oreiro y Valenzuela (2012)], las brechas originadas por el idioma [ver Riitsalu y Pöder, (2016)] y también las divergencias entre países [ver Gertel, et al. (2012)] y regiones [ver Ramos, et al. (2012)].

Sin embargo, el uso de Oxaca-Blinder no ha sido orientada para identificar las diferencias en el desarrollo de competencias ciudadanas y cívicas, menos aún, entre países desarrollados y en vías de desarrollo, orientación que sí se le da a esta técnica. *Por lo tanto, ésta se constituye como factor diferenciador de los demás trabajos realizados, y se constituye como un aporte adicional.* Siguiendo lo desarrollado por los anteriores autores, y con base en Jann (2008), las brechas en la puntuación media obtenida en las pruebas ICCS 2016 por los estudiantes de los países desarrollados [grupo A] y las economías en vías de desarrollo [grupo B] se puede obtener a partir de:

$$R_i = E(P_i^A) - E(P_i^B) \quad [4]$$

Reescribiendo la FPE formulada en [3] como $P_j = X_j' \beta_j + \varepsilon_j$, se tiene ahora que X_j , $j = A$ y B , corresponde a la matriz que contiene las variables de las cuatro dimensiones planteadas aquí, y es definida como la *matriz de dotaciones iniciales*, β_j el vector de coeficientes, que mide la relación y el impacto de cada una de estas variables sobre P_{ij} [incluye el intercepto], y ε_j es el error del modelo. Así, la diferencia en puntuación entre estos dos grupos es:

$$R_i = E(\mathbf{X}'_A \boldsymbol{\beta}_A + \boldsymbol{\varepsilon}_A) - E(\mathbf{X}'_B \boldsymbol{\beta}_B + \boldsymbol{\varepsilon}_B) \quad [4']$$

Dado que $\varepsilon_i^h \sim N(0, \delta_h^2)$, entonces $E(\boldsymbol{\varepsilon}_j) = 0$, y teniendo en cuenta que $E(\boldsymbol{\beta}_j) = \boldsymbol{\beta}_j$, la expresión [3'] es ahora:

$$R_i = E(\mathbf{X}'_A) \boldsymbol{\beta}_A - E(\mathbf{X}'_B) \boldsymbol{\beta}_B \quad [4'']$$

Por lo tanto, las brechas en competencias ciudadanas y cívicas entre A y B, pueden descomponerse en¹:

$$R_j = [E(\mathbf{X}_A) - E(\mathbf{X}_B)]' \boldsymbol{\beta}_B + E(\mathbf{X}_B)' (\boldsymbol{\beta}_A - \boldsymbol{\beta}_B) + [E(\mathbf{X}_A) - E(\mathbf{X}_B)]' (\boldsymbol{\beta}_A - \boldsymbol{\beta}_B) \quad [5]$$

Donde $[E(\mathbf{X}_A) - E(\mathbf{X}_B)]' \boldsymbol{\beta}_B$ es el componente observado de la FPE en [3], y se le conoce como el *Efecto Dotaciones*, ya que mide la diferencia originada por las divergencias en las dimensiones asociadas al aprendizaje entre el grupo A [países desarrollados] y el grupo B [países en vías de desarrollo]. El componente no observado de la FPE en [3], lo constituyen $E(\mathbf{X}_B)' (\boldsymbol{\beta}_A - \boldsymbol{\beta}_B)$, que mide la contribución de esta brecha entre A y B, a partir de la diferencia en coeficientes, por tanto, se define como el *Efecto Coeficientes*, y $[E(\mathbf{X}_A) - E(\mathbf{X}_B)]' (\boldsymbol{\beta}_A - \boldsymbol{\beta}_B)$ es el *Efecto Interacción*, ya que recoge el impacto simultáneo del efecto dotación y el efecto coeficientes. De esta manera, de comprobarse diferencias significativas en el desarrollo de competencias, entre los grupos A y B, Oaxaca-Blinder permite identificar si éstas son originadas por las divergencias en la dotación inicial de capital cultural y social, entre A y B.

¹ Para ver el desarrollo formal detallado, consultar Daymont y Andrisani (1984).

6. Resultados

6.1. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 2 se muestran los principales estadísticos descriptivos de las variables o factores incluidos en la FPE, para el conjunto de países latinoamericanos y europeos.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de las variables de la FPE.

| D | Variables Independientes ↓ | Latinoamérica | | | | Europa | | | |
|----------------------------------|----------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|
| | | Media | D. E. | Mínimo | Máximo | Media | D. E. | Mínimo | Máximo |
| Factores individuales familiares | Género | 0,500 | 0,500 | 0,000 | 1,000 | 0,496 | 0,500 | 0,000 | 1,000 |
| | Edad | 14,197 | 0,887 | 9,750 | 19,670 | 14,470 | 0,582 | 11,670 | 18,250 |
| | Logro_Acade | 0,681 | 0,466 | 0,000 | 1,000 | 0,474 | 0,499 | 0,000 | 1,000 |
| | Respeto | 0,605 | 0,489 | 0,000 | 1,000 | 0,614 | 0,487 | 0,000 | 1,000 |
| | Igual_Género | 0,869 | 0,337 | 0,000 | 1,000 | 0,863 | 0,344 | 0,000 | 1,000 |
| | Estatus_SE | 0,053 | 1,004 | -2,700 | 2,870 | 0,035 | 0,996 | -3,700 | 2,430 |
| | Edu_Madre | 0,115 | 0,319 | 0,000 | 1,000 | 0,239 | 0,427 | 0,000 | 1,000 |
| | Edu_Padre | 0,114 | 0,318 | 0,000 | 1,000 | 0,243 | 0,429 | 0,000 | 1,000 |
| | Internet | 0,662 | 0,473 | 0,000 | 1,000 | 0,967 | 0,178 | 0,000 | 1,000 |
| Factores Escolares | Tamaño | 0,585 | 0,493 | 0,000 | 1,000 | 0,395 | 0,489 | 0,000 | 1,000 |
| | Auto_Cívica | 0,655 | 0,476 | 0,000 | 1,000 | 0,764 | 0,424 | 0,000 | 1,000 |
| | Estatus_Cole | 0,668 | 0,471 | 0,000 | 1,000 | 0,218 | 0,413 | 0,000 | 1,000 |
| | Rural | 0,526 | 0,499 | 0,000 | 1,000 | 0,761 | 0,426 | 0,000 | 1,000 |
| | Crimen | 58,944 | 11,394 | 34,140 | 81,820 | 48,858 | 8,769 | 34,140 | 81,820 |
| Capital Social | Inmigrante | 0,018 | 0,131 | 0,000 | 1,000 | 0,050 | 0,217 | 0,000 | 1,000 |
| | Interés | 0,351 | 0,477 | 0,000 | 1,000 | 0,536 | 0,499 | 0,000 | 1,000 |
| | Política_Padres | 0,410 | 0,492 | 0,000 | 1,000 | 0,547 | 0,498 | 0,000 | 1,000 |
| | Política_Amigos | 0,225 | 0,418 | 0,000 | 1,000 | 0,275 | 0,446 | 0,000 | 1,000 |
| | Candidato | 0,597 | 0,491 | 0,000 | 1,000 | 0,561 | 0,496 | 0,000 | 1,000 |
| Capital Cultural | Libros | 0,042 | 0,201 | 0,000 | 1,000 | 0,167 | 0,373 | 0,000 | 1,000 |
| | Lectura | 0,341 | 0,474 | 0,000 | 1,000 | 0,310 | 0,463 | 0,000 | 1,000 |
| | Act_Cultural | 0,442 | 0,497 | 0,000 | 1,000 | 0,422 | 0,494 | 0,000 | 1,000 |
| | Espacios | 0,478 | 0,500 | 0,000 | 1,000 | 0,825 | 0,380 | 0,000 | 1,000 |

Nota: Número de observaciones para Latinoamérica 23.635 y para Europa 49.313. D.E.: Desviación Estándar.

Fuente: Cálculos propios con base en información ICCS 2016, IEA.

Dentro de las características individuales y familiares se tiene que, tanto para Latinoamérica como para Europa, la participación por género fue igualitaria, y la edad promedio de los estudiantes que participaron en el ICCS 2016 fue de 14 años aproximadamente, no obstante, en Latinoamérica hay estudiantes con una edad mínima de 9,75 años y máxima de 19,67 años, mientras que en Europa la edad mínima fue de 14,47 y la máxima 18,25 años. Se destaca el hecho de que en los países

latinoamericanos participantes del ICCS 2016, no solo hay una mayor proporción de estudiantes que desean alcanzar al menos el nivel de formación profesional, sino que también, dicha proporción es mayor que la de los países europeos [68,1% y 47,4% respectivamente]. Pese a ello, la cantidad de padres con un nivel educativo de bachillerato es más alta en los países de Europa, corresponde al 42%, mientras que en Latinoamérica es solo del 11%. El número de hogares con conexión a la internet en los hogares de los estudiantes europeos es mayor que la de los latinoamericanos [96,7% y 66,2%, en su orden].

En relación con las características del centro escolar, se encontró que el 58,5% y el 39,9% de los centros escolares latinoamericanos y europeos cuentan con más de 600 estudiantes. Además, la mayoría de los colegios que participaron en el ICCS 2016 tienen autonomía para el diseño de asignaturas y contenidos en los que se imparte la educación cívica y ciudadana, y en la evaluación de temas relacionados con este tipo de educación. Para Latinoamérica la proporción de colegios con dicha autonomía es del 65,5%, y para Europa es del 76,4%. Ahora bien, en los colegios latinoamericanos la proporción que mide el número de estudiantes en condiciones desfavorables es más alta que en los centros europeos, hay un 66,8% de estudiantes en estas condiciones, mientras que en Europa hay un 21,8%. En adición, los hechos que involucran actos criminales alrededor del colegio son más altos en los de Latinoamérica que en los Europa [ver Tabla 2].

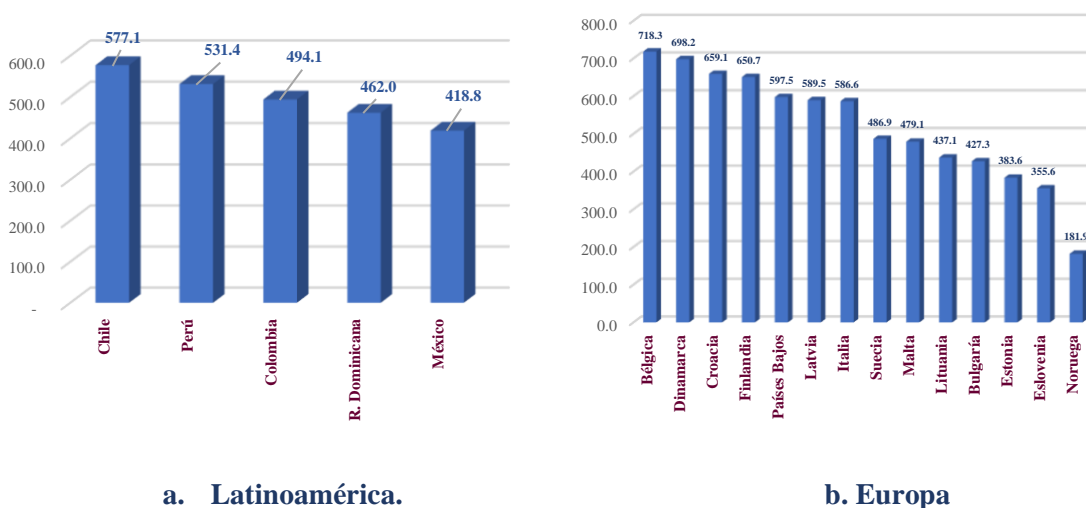
Con respecto al capital social y cultural se encontró que los países europeos tienen mayores proporciones respecto a los países latinoamericanos en aspectos tales como: a) el interés que demuestran los padres en hablar de temas sociales y políticos con sus hijos, el 53,6% de los padres en Europa dan a conocer este interés, en Latinoamérica el 35,1%; b) la comunicación de los estudiantes con sus padres y amigos al hablar de política y/o la situación de otros países. En su orden, el 54,7% y 27,5% de los estudiantes europeos hablan, al menos una vez por semana, con sus padres y amigos de estos temas. Para Latinoamérica estos porcentajes son del 41,0% y 22,5%; c) el nivel socio cultural en los hogares, teniendo en cuenta que el 16,7% de los hogares en Europa cuenta con más de 201 libros, mientras que en Latinoamérica este porcentaje es tan solo de 4,2%; y d) en los espacios con los que cuenta el colegio

para las actividades culturales. El 82,5% de los centros escolares en Europa cuenta con cine propio, museo, galería o escuela música, en Latinoamérica el 47,8% [ver Tabla 2].

Al tener en cuenta las características individuales, familiares, escolares y el capital social y cultural de los estudiantes, en la Gráfica 1 se muestran las puntuaciones medias en educación cívica y ciudadana que han obtenido cada uno de los países y/o economías participantes en el ICCS 2016. Para Latinoamérica, el puntaje en educación cívica y ciudadana fue de 431,70 puntos en promedio, entre tanto, para Europa dicha puntuación fue de 403,88, menor a la de los países latinos, no obstante, debe aclararse que el número de participantes en Europa es prácticamente tres veces superior al número de países latinoamericanos, lo que puede generar algún tipo de sesgo [ver

Tabla 3 y Tabla 4]. Chile obtiene el mejor desempeño en este tipo de competencias, logrando 577,1 puntos, y México se ubica como el de menor educación cívica y ciudadana dentro de Latinoamérica, obteniendo 418,8 puntos, con lo cual, los niveles de desempeño logrados por estos dos países son A y C respectivamente. Perú y Colombia se ubican en el nivel de desempeño B [531,4 y 494,1 puntos, en su orden] y República Dominicana en el nivel C [462,0 puntos].

Gráfica 1: Puntuación media en educación cívica y ciudadana. ICCS 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en información

Tabla 3 y Tabla 4.

Respecto a los países de Europa se tiene que, siete de ellos logran el nivel más alto de desempeño [A], obteniendo puntuaciones superiores a 562 puntos. Estos son, en orden descendente, Bélgica, Dinamarca, Croacia, Finlandia, Países Bajos, Latvia e Italia. Solo Suecia y Malta obtienen el nivel B de conocimientos en educación cívica y ciudadana, entre tanto, Bélgica y Estonia se ubican en el nivel C de desempeño, y los países con más bajos conocimientos son Eslovenia, en el nivel D, y Noruega en el Bajo D [ver Gráfica 1].

6.2. Estimación de la FPE

Ahora bien, para identificar los principales factores que inciden en el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana se estimó la FPE dada en [3], tanto para los países latinoamericanos y como para los europeos. En la

Tabla 3 y Tabla 4 se muestran los resultados.

Dado que el objetivo principal del presente trabajo es identificar las causas de las desigualdades en el desarrollo de competencias en educación cívica y ciudadana, entre los países latinoamericanos y europeos, se interpretarán los resultados para las estimaciones relocalizadas para cada conjunto de estos dos tipos de países y/o economías, con algunas interpretaciones puntuales y generales para los países.

Dentro de los factores que se consideraron en la dimensión de las características individuales y familiares de los estudiantes, solo la educación de los padres no resultó estadísticamente significativo o determinante en el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana en Latinoamérica. Respecto al género, se encontró que, en promedio, las mujeres tienen un mayor nivel de conocimientos en esta clase de educación, obteniendo 9,11 puntos más que los hombres. Estas desigualdades en género no se presentaron en Colombia ni en Perú. La edad del estudiante tiene un efecto negativo sobre el desarrollo de estas competencias, cuando el estudiante tiene un año más, la puntuación media se reduce en 4,8 puntos. Si bien para México esta relación se mantiene, no resultó estadísticamente significativo. Cuando el estudiante tiene como expectativa alcanzar como mínimo el nivel de formación profesional, tiene una mayor puntuación en educación cívica y ciudadana [42,7 puntos], respecto a aquellos estudiantes que no tienen como meta este logro educativo.

Cuando el estudiante considera muy importante el respeto por el derecho a la opinión de las demás personas, su desempeño en estas pruebas es mayor en 24,8 puntos, comparado con los estudiantes que no lo consideran importante.

Tabla 3: Determinantes de la educación cívica y ciudadana. Latinoamérica, 2016.

| D | Variables Independientes ↓ | CHL | COL | DOM | MEX | PER | LAT |
|------------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Factores Individuales y Familiares | Constante | 577,092*** (35,73) | 494,125*** (27,21) | 462,049*** (23,20) | 418,773*** (31,54) | 531,420*** (25,75) | 431,701*** (17,46) |
| | Género | 13,663*** (2,58) | -0,813 (2,67) | 20,311*** (2,82) | 12,587*** (2,37) | -3,117 (2,39) | 9,119*** (1,60) |
| | Edad | -10,986*** (2,26) | -6,445*** (1,31) | -11,653*** (1,22) | -2,112 (2,10) | -14,403*** (1,52) | -4,859*** (1,10) |
| | Logro_Acade | 43,624*** (2,98) | 39,418*** (3,37) | 30,998*** (2,67) | 37,645*** (2,94) | 37,446*** (2,30) | 42,741*** (1,84) |
| | Respeto | 24,317*** (3,03) | 21,662*** (2,64) | 18,319*** (2,56) | 24,969*** (2,48) | 22,948*** (2,25) | 24,816*** (1,64) |
| | Igual_Género | 38,970*** (3,72) | 46,485*** (3,15) | 37,115*** (3,24) | 49,042*** (3,74) | 27,796*** (2,87) | 46,619*** (2,27) |
| | Estatus_SE | 15,192*** (2,03) | 9,925*** (1,71) | 13,844*** (1,55) | 16,968*** (1,40) | 18,038*** (1,85) | 15,100*** (0,97) |
| | Edu_Madre | 5,381 (3,51) | 15,948*** (3,62) | 14,763*** (5,10) | 8,879** (4,46) | 15,550*** (2,39) | 11,677*** (2,14) |
| | Edu_Padre | 2,966 (3,08) | 14,338*** (3,71) | 1,932 (4,69) | -3,869 (4,82) | 0,848 (3,06) | 0,124 (2,31) |
| | Internet | -5,552 (3,61) | 9,438** (3,64) | 6,482** (2,73) | 0,075 (2,80) | 15,665*** (3,11) | 3,423* (1,99) |
| Factores Escolares | Tamaño | 16,712*** (5,30) | 1,744 (7,15) | 1,329 (4,42) | 1,596 (3,89) | 13,168*** (4,61) | 6,856** (2,89) |
| | Auto_Cívica | 10,391* (5,71) | -7,598 (6,69) | -0,662 (4,32) | 2,169 (4,25) | 2,306 (4,66) | 6,873** (2,99) |
| | Estatus_Cole | -9,704* (5,82) | -8,279 (5,92) | -1,880 (5,70) | -12,890*** (3,69) | -3,110 (5,21) | -11,972*** (2,83) |
| | Rural | -3,934 (5,03) | -9,752 (5,89) | -9,092 (5,84) | -10,269*** (3,94) | -22,256*** (4,87) | -14,456*** (2,95) |
| | Crimen | -0,732*** (0,22) | -0,404 (0,27) | 0,157 (0,16) | -0,283* (0,16) | 0,614*** (0,22) | -0,037 (0,12) |
| Capital Social | Inmigrante | -29,856*** (8,60) | -18,275 (17,01) | 6,836 (8,50) | -21,544*** (7,34) | -21,730** (10,04) | -20,154*** (6,13) |
| | Interés | 7,831*** (2,39) | 9,727*** (2,14) | 8,772*** (2,86) | 9,402*** (2,41) | 15,375*** (2,04) | 10,893*** (1,55) |
| | Política_Padres | 9,762*** (2,35) | 14,291*** (2,10) | 11,171*** (2,30) | 7,767*** (1,98) | 7,096*** (2,05) | 10,003*** (1,36) |
| | Política_Amigos | 0,971 (2,77) | -5,671** (2,73) | 3,230 (2,70) | -7,339*** (2,74) | -2,945 (2,17) | -7,272*** (1,69) |
| | Candidato | 1,067 (2,48) | 11,156*** (2,27) | 9,903*** (2,82) | 5,295** (2,11) | -3,632* (2,18) | 3,285** (1,41) |
| Capital Cultural | Libros | -3,988 (5,29) | -6,487 (7,00) | -37,813*** (6,75) | 10,016* (5,50) | -17,953*** (5,15) | 1,674 (4,00) |
| | Lectura | 1,457 (2,69) | 6,449** (2,81) | 4,263 (2,81) | 3,216 (2,15) | 6,714*** (2,26) | 3,011* (1,54) |
| | Act_Cultural | -8,248 (5,10) | 9,187* (5,10) | 0,732 (4,42) | 6,467* (3,58) | 1,484 (4,52) | 4,813* (2,59) |
| | Espacios | 21,569*** (5,27) | 15,556*** (5,87) | 4,931 (4,17) | 4,420 (3,71) | 19,968*** (5,32) | 10,946*** (2,75) |

Nota: CHL: Chile ; COL: Colombia ; DOM: República Dominicana ; MEX: México ; PER: Perú ; LAT: Latinoamérica. ***sig. 1% ; ** sig. 5% ; * sig. 10%. Desviaciones estándar robustas por cluster de colegio entre paréntesis.

Fuente: Cálculos propios con base en información ICCS 2016, IEA.

El efecto de la igualdad de género sobre el puntaje en estas pruebas también es positivo, por tanto, si el estudiante está de acuerdo con que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de participar en el gobierno, en el trabajo y deben tener igualdad de derechos en todos los sentidos, el puntaje es mayor en 46,6 puntos, con relación a los estudiantes que no están de acuerdo. Lo que tiene que ver con el estatus socioeconómico, el nivel educativo de la madre y contar con conexión a la internet en el hogar, se estimó un efecto directo sobre el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana [ver

Tabla 3].

Desde el punto de vista de las características del centro escolar, cuatro de los cinco factores que se consideraron aquí resultaron significativos para Latinoamérica, el caso excepcional fueron las actividades delictivas alrededor del colegio. De esta manera, los colegios con más de 600 estudiantes obtienen una puntuación mayor en 6,8 puntos, respecto a aquellos colegios con menos de 600 estudiantes. Un efecto prácticamente igual al de la autonomía, es decir, que los centros escolares que tienen la autonomía en el diseño de las asignaturas sobre educación cívica y ciudadana y sus contenidos, y en la evaluación de temas relacionados con este tipo de educación, logran una puntuación mayor en 6,8 puntos, comparados con aquellos centros que no cuentan con esta autonomía. Sin embargo, vale la pena mencionar que, cuando se hace la estimación por país, solo en el caso de Chile la autonomía resultó significativa. Ahora, teniendo en cuenta el número de estudiantes en condiciones desfavorables en el centro escolar, se calculó que, aquellos centros donde el número de estudiantes en estas condiciones es mayor al número de estudiantes en condiciones favorables, el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana es menor en 11,9 puntos, en promedio, y aquellos colegios que se encuentran en las zonas rurales obtienen 14,4 puntos menos en estas pruebas, que los colegios ubicados en las zonas urbanas.

En relación con el capital social se encontró que la condición de inmigrante, el interés de los padres, hablar de política con ellos y los amigos y haber sido candidato o representante de la clase, son factores que influyen en el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana. Así, si el estudiante ha nacido en otro país, el puntaje promedio en ICSS 2016 es menor en 20,1 puntos respecto a los estudiantes nativos. Si los padres demuestran interés por hablar de temas políticos con sus hijos, y a su vez si los estudiantes hablan de estos temas al menos una vez por semana con sus padres, hace que el nivel de desempeño sea mayor en

10,8 y 10,0 puntos respectivamente. El mismo efecto positivo trae consigo el que el estudiante participe en debates, asambleas o sea candidato o representante de la clase, el aumento en el desempeño es de 3,2 puntos, comparado con aquellos que no participan ni son representantes. El único factor al que se le calculó una relación negativa fue el de hablar de política con los amigos, aquí, hablar al menos una vez de política o de la situación de otros países con los amigos, reduce el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana en 7,2 puntos en promedio.

Dentro de los factores del capital cultural se estimó que, tres de ellos inciden de forma positiva en el desarrollo de estas competencias. La cantidad de libros en el hogar es el que no fue estadísticamente significativo. Particularmente, si el estudiante lee y/o busca información sobre temas políticos una vez por semana, obtiene una puntuación media mayor en 3,0 puntos respecto a los que no leen o buscan esta información. Cuando en los centros escolares los estudiantes apoyan en su mayoría las actividades culturales e interculturales realizadas en el colegio, el nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana es mayor en 4,8 puntos, comparados con los colegios donde no hay este apoyo. Por último, aquellos colegios que cuentan con espacios propios para las actividades culturales (cines, galerías, museo, escuela de música), el desempeño en estas competencias es mayor en 10,9 puntos en promedio, en relación con los colegios que no cuentan con este tipo de espacios.

Para el caso del conjunto de países europeos los resultados en cuanto a los determinantes del nivel de conocimiento en educación cívicas y ciudadanas, son similares a los obtenidos para los países latinoamericanos [ver Tabla 4], por lo cual, para no ser repetitivos con las interpretaciones, éstas se realizarán comparando las estimaciones de Europa con las de Latinoamérica.

De los factores de las características individuales y familiares de los estudiantes se estimó para Europa desigualdades de género, es decir, las mujeres tienen un mayor conocimiento en educación cívica, al igual que en Latinoamérica, de hecho, los efectos son similares [9,6 puntos]. En lo que sí supera los países de Europa a los de Latinoamérica es en el efecto que tienen el respeto por la opinión de los demás, el estatus socioeconómico del hogar y tener conexión a la internet en el hogar, cada uno de estos factores son superiores en 4,9; 3,5 y 17,9 puntos, respectivamente, a los efectos estimados para Latinoamérica. Sin embargo, en lo respecta al logro académico de los estudiantes, los derechos a la igualdad de

género y a la educación de la madre, Europa tiene unos indicadores inferiores a los de los países latinos, en su orden, -3,2; -10,2 y -2,2 puntos de diferencia. Al igual que en Latinoamérica, la educación del padre no resultó estadísticamente significativa [ver Tabla 4].

Tabla 4: Determinantes de la educación cívica y ciudadana. Europa, 2016.

| D | Variables Independientes ↓ | BFL | BGR | HRV | DNK | DNW | EST | FIN | ITA |
|------------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Factores Individuales y Familiares | Constante | 718,345*** (47,53) | 427,331*** (62,69) | 659,099*** (52,27) | 698,160*** (48,98) | 657,488*** (81,14) | 383,622*** (75,54) | 650,731*** (66,63) | 586,647*** (41,56) |
| | Género | -3,031 (3,53) | 17,436*** (3,51) | 11,374*** (2,28) | 8,361*** (2,41) | 0,176 (4,20) | 14,846*** (3,47) | 13,179*** (2,83) | 7,585*** (2,79) |
| | Edad | -16,566*** (2,82) | -4,570 (3,97) | -14,306*** (3,46) | -14,697*** (3,08) | -15,287*** (5,30) | 7,656* (4,59) | -10,680** (4,24) | -11,306*** (2,78) |
| | Logro_Acade | 38,415*** (3,92) | 41,343*** (5,38) | 49,293*** (2,94) | 36,798*** (2,44) | 13,688** (5,70) | 34,029*** (3,41) | 24,489*** (2,90) | 42,118*** (2,85) |
| | Respeto | 17,982*** (2,60) | 30,238*** (3,70) | 14,482*** (2,61) | 33,222*** (2,26) | 33,625*** (4,80) | 22,370*** (3,60) | 23,521*** (2,60) | 27,421*** (2,76) |
| | Igual_Género | 39,267*** (4,55) | 28,368*** (4,40) | 28,360*** (4,52) | 38,447*** (3,66) | 26,689*** (7,78) | 30,233*** (5,16) | 44,010*** (4,20) | 34,893*** (4,68) |
| | Estatus_SE | 18,530*** (2,17) | 26,391*** (2,85) | 9,342*** (1,79) | 22,200*** (1,45) | 16,619*** (2,86) | 17,268*** (2,01) | 15,024*** (1,39) | 16,506*** (1,45) |
| | Edu_Madre | -2,917 (4,18) | -3,284 (4,23) | -7,319** (3,34) | 6,854*** (2,12) | -17,958** (7,82) | 6,422 (3,87) | 6,644** (2,82) | 2,919 (3,62) |
| | Edu_Padre | -5,917* (3,51) | 10,120* (5,47) | -2,286 (3,44) | 4,505** (2,14) | 13,138*** (4,65) | -2,541 (4,14) | -4,337 (3,03) | -5,923* (3,42) |
| | Internet | 12,733 (10,40) | 41,356*** (10,03) | 16,244** (7,01) | 36,459*** (8,28) | -18,640 (23,92) | 22,002 (14,68) | -11,661 (16,97) | 15,538*** (5,09) |
| Factores Escolares | Tamaño | -0,306 (4,75) | 29,121** (7,81) | 0,888 (3,67) | 2,594 (4,19) | 8,309 (10,17) | -3,420 (4,91) | 5,605 (3,85) | 6,757 (5,12) |
| | Auto_Cívica | -1,088 (7,65) | -8,291 (7,05) | -6,756* (3,76) | -10,769** (4,96) | 6,186 (10,90) | 16,476*** (5,45) | 6,121 (5,40) | 5,257 (5,77) |
| | Estatus_Cole | -14,817** (6,08) | -30,095*** (6,88) | -2,968 (3,73) | -10,564* (5,89) | -21,756** (10,26) | -7,018 (5,82) | 3,552 (3,77) | -19,775*** (4,94) |
| | Rural | -0,369 (7,26) | 0,066 (7,46) | -12,948*** (3,91) | -0,303 (5,48) | 20,271** (9,97) | 4,339 (7,61) | 1,361 (4,10) | 6,019 (4,18) |
| | Crimen | -0,538* (0,27) | -0,268 (0,38) | 0,032 (0,21) | -0,307 (0,27) | -0,146 (0,46) | -0,649 (0,52) | 0,013 (0,20) | -0,036 (0,17) |
| Capital Social | Inmigrante | -16,756** (7,62) | -21,557 (17,94) | -10,545 (8,28) | -23,622*** (5,86) | -19,172* (11,33) | -38,618*** (12,13) | -60,402*** (7,53) | -17,268*** (5,66) |
| | Interés | 4,524* (2,53) | 21,150*** (3,54) | 7,383*** (2,21) | 3,271 (2,21) | 8,239* (4,59) | 7,572** (2,99) | -1,558 (2,91) | 11,401*** (2,10) |
| | Política_Padres | 2,322 (2,44) | 12,191*** (2,91) | 4,480* (2,29) | 9,353*** (2,23) | 6,305 (4,47) | 1,802 (3,44) | 6,355** (2,71) | 4,043* (2,34) |
| | Política_Amigos | 1,598 (3,21) | 5,463* (3,14) | 2,615 (2,38) | 8,312*** (2,71) | -13,309*** (4,06) | -0,459 (4,05) | 10,908*** (2,87) | 4,396 (2,96) |
| | Candidato | 6,098** (2,73) | -5,876* (3,32) | 7,931*** (2,37) | 5,873*** (2,24) | 18,179*** (4,65) | 5,425** (2,58) | 12,085*** (2,70) | -12,869*** (2,69) |
| Capital Cultural | Libros | 11,488*** (4,20) | 13,115** (5,43) | 7,299* (4,19) | 7,908*** (2,99) | 20,012*** (5,07) | 21,734*** (4,20) | 1,147 (3,63) | 17,605*** (3,24) |
| | Lectura | 3,274 (2,89) | -1,175 (3,51) | 4,543** (2,17) | 1,526 (2,42) | 13,172** (5,00) | 3,450 (3,29) | 6,588** (2,77) | 5,171** (2,42) |
| | Act_Cultural | -10,420** (5,12) | -1,270 (6,61) | 1,938 (3,38) | 7,203 (4,41) | 4,208 (10,33) | -11,364** (5,42) | 0,807 (3,34) | -3,469 (3,79) |
| | Espacios | -5,410 (12,91) | 18,177** (7,98) | -2,613 (3,79) | 6,202 (7,64) | 19,898*** (6,36) | -19,162* (10,78) | 4,643 (3,55) | -2,700 (4,94) |

Nota: BFL: Bélgica ; BGR: Bulgaria ; HRV: Croacia ; DNK: Dinamarca ; DNW: North Rhine-Westphalia ; EST: Estonia ; FIN: Finlandia ; ITA: Italia ; LVA: Latvia ; LTU: Lituania ; MLT: Malta ; NLD: Países Bajos ; NOR: Noruega ; SVN: Eslovenia ; SWE: Suecia ; EUR: Europa. ***sig. 1% ; ** sig. 5% ; * sig. 10%. Desviaciones estándar robustas por cluster de colegio entre paréntesis. Omitida por colinealidad.

Fuente: Cálculos propios con base en información ICCS 2016, IEA.

Tabla 4: Determinantes de la educación cívica y ciudadana. Europa, 2016 (cont.).

| D | Variables Independientes ↓ | LVT | LTU | MLT | NLD | NOR | SVN | SWE | EUR |
|------------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Factores Individuales y Familiares | Constante | 589,462*** (59,37) | 437,053*** (44,63) | 479,140*** (59,25) | 597,517*** (66,45) | 181,885*** (57,51) | 355,588*** (48,10) | 486,907*** (72,39) | 403,881*** (28,43) |
| | Género | 17,721*** (3,13) | 8,801*** (2,41) | 25,260*** (5,78) | 8,961*** (3,09) | 13,847*** (2,11) | 23,565*** (3,06) | 13,821*** (3,33) | 9,678*** (1,44) |
| | Edad | -10,127*** (3,71) | 0,376 (3,05) | -7,994** (3,58) | -9,677** (4,15) | 17,029*** (3,70) | 6,780** (3,29) | -2,514 (4,73) | 1,286 (1,85) |
| | Logro_Acade | 28,964*** (3,40) | 53,566*** (2,79) | 46,568*** (3,96) | 42,476*** (5,06) | 32,215*** (2,21) | 33,397*** (2,91) | 39,574*** (3,55) | 39,510*** (1,42) |
| | Respeto | 18,356*** (3,36) | 15,896*** (2,59) | 30,618*** (3,30) | 20,171*** (2,98) | 30,304*** (2,21) | 23,987*** (2,62) | 41,832*** (4,01) | 29,747*** (1,51) |
| | Igual_Género | 28,523*** (3,29) | 37,522*** (3,06) | 50,974*** (5,28) | 28,465*** (4,32) | 42,558*** (4,84) | 25,114*** (3,99) | 37,816*** (6,27) | 36,331*** (2,03) |
| | Estatus_SE | 14,933*** (1,98) | 14,546*** (1,65) | 17,844*** (1,48) | 21,142*** (1,98) | 18,363*** (1,34) | 20,486*** (1,62) | 27,244*** (2,09) | 18,638*** (0,85) |
| | Edu_Madre | 2,316 (3,30) | 0,441 (2,55) | -1,558 (4,58) | Omitida | 5,248** (2,51) | 7,352** (2,91) | 25,653*** (6,93) | 9,432*** (1,85) |
| | Edu_Padre | 3,814 (3,10) | 4,059 (2,84) | 0,353 (4,76) | Omitida | 2,531 (2,39) | 1,146 (2,63) | 2,088 (4,45) | 1,399 (1,73) |
| | Internet | -4,197 (14,42) | 22,275*** (7,87) | 3,868 (10,85) | 12,399* (7,47) | 39,930*** (11,18) | 6,611 (12,04) | 23,546** (11,84) | 21,359*** (3,86) |
| Factores Escolares | Tamaño | 23,790*** (4,97) | 9,110** (3,78) | 12,581** (6,10) | 22,870** (11,50) | 4,687 (3,32) | 0,255 (3,88) | 7,700* (4,28) | -1,977 (2,67) |
| | Auto_Cívica | -6,562 (5,29) | -6,130 (5,14) | 23,915*** (6,30) | 11,980 (8,89) | -0,609 (3,25) | -6,416 (4,00) | 1,895 (3,14) | 7,684** (3,29) |
| | Estatus_Cole | -8,663 (11,64) | -7,630 (5,04) | -3,910 (6,81) | -13,533 (10,06) | -12,132** (5,47) | -0,331 (3,80) | Omitida | -25,917*** (3,23) |
| | Rural | 5,164 (6,08) | -3,056 (3,82) | Omitida | -17,610* (8,96) | -3,904 (3,48) | -2,454 (5,79) | -5,820 (4,30) | 3,918 (2,76) |
| | Crimen | -0,147 (0,35) | -0,459* (0,26) | -0,125 (0,31) | -1,416** (0,57) | -0,155 (0,16) | -0,015 (0,27) | -0,172 (0,20) | -0,034 (0,12) |
| Capital Social | Inmigrante | -32,381*** (10,77) | -19,951 (13,33) | -11,792** (4,89) | 7,338 (7,56) | -40,348*** (4,19) | -23,793*** (7,30) | -30,969*** (6,61) | -24,242*** (3,39) |
| | Interés | -0,207 (2,91) | 4,966** (2,12) | 13,504*** (3,10) | 11,251*** (3,39) | 2,095 (2,36) | 10,630*** (2,43) | 2,774 (2,60) | 10,692*** (1,19) |
| | Política_Padres | 3,431 (3,53) | 4,483** (2,04) | 5,107* (3,01) | 9,734*** (3,00) | 4,089** (1,90) | 8,404*** (2,49) | 0,976 (2,92) | 6,597*** (1,26) |
| | Política_Amigos | 3,434 (3,63) | 5,456** (2,66) | 11,215*** (2,85) | 4,123 (4,32) | -0,261 (2,56) | 3,722 (2,83) | 9,034*** (3,15) | 3,790** (1,56) |
| | Candidato | 7,745** (2,97) | 3,846 (2,69) | 15,736*** (3,17) | 1,579 (3,78) | 16,343*** (2,36) | 14,314*** (2,90) | 12,069*** (3,65) | 1,459 (1,48) |
| Capital Cultural | Libros | 4,107 (4,13) | 0,685 (4,74) | 2,194 (3,34) | 12,659** (5,65) | 17,075*** (2,72) | 10,846*** (4,01) | 22,268*** (3,26) | 18,445*** (1,61) |
| | Lectura | 3,125 (3,15) | 2,698 (2,50) | 2,535 (3,40) | 5,167 (4,26) | -0,620 (2,27) | 3,502 (2,95) | -0,108 (3,80) | 4,616*** (1,39) |
| | Act_Cultural | 2,075 (5,60) | -7,433* (4,09) | -1,557 (6,18) | 20,269** (8,36) | -3,932 (3,19) | -0,236 (3,30) | -2,385 (4,12) | -4,113 (2,54) |
| | Espacios | -2,215 (6,76) | -4,041 (4,57) | -3,978 (6,39) | 35,083** (17,14) | 9,472** (3,91) | 0,644 (3,69) | 2,101 (6,56) | 6,598** (3,26) |

Nota: BFL: Bélgica ; BGR: Bulgaria ; HRV: Croacia ; DNK: Dinamarca ; DNW: North Rhine-Westphalia ; EST: Estonia ; FIN: Finlandia ; ITA: Italia ; LVA: Latvia ; LTU: Lituania ; MLT: Malta ; NLD: Países Bajos ; NOR: Noruega ; SVN: Eslovenia ;

SWE: Suecia ; EUR: Europa. ***sig. 1% ; ** sig. 5% ; * sig. 10%. Desviaciones estándar robustas por cluster de colegio entre paréntesis. Omitida por colinealidad.
Fuente: Cálculos propios con base en información ICCS 2016, IEA.

En las características del centro escolar, se determinó que solo a Autonomía y el estatus socioeconómico del colegio fueron determinantes en el nivel de desempeño en educación cívica y ciudadana. Si el centro escolar cuenta con la autonomía en el diseño de las asignaturas sobre educación cívica y ciudadana y sus contenidos, y en la evaluación de temas relacionados con este tipo de educación, logran una puntuación mayor en 7,6 punto, un efecto superior en 0,8 puntos al calculado para el caso de Latinoamérica. Cuando el centro escolar tiene un mayor número de estudiantes en condiciones desfavorecidas, el logro académico en estos temas se reduce en 25,9 puntos, respecto a aquellos colegios cuyo número de estudiantes desfavorecidos es menor. Al comparar este resultado con el obtenido con los países latinos, se encuentra que el efecto es mayor, en términos absolutos, en los países europeos, supera en 13,9 puntos a Latinoamérica, [ver Tabla 4].

Desde el capital social, el único factor que no resultó estadísticamente significativo fue el que hace alusión a la participación del estudiante en debates, asambleas o sea candidato o representante de la clase, en Latinoamérica este factor si lo fue. En contraste, mientras en Latinoamérica hablar al menos una vez por semana de política o de la situación de otros países con los amigos, no fue un factor determinante en el nivel de competencias cívicas, en Europa si lo fue, e incrementa la puntuación media en conocimientos ciudadanos en 11,0 puntos. Esta misma relación positiva con la educación cívica la tienen el interés que demuestran los padres a los hijos, por hablar de temas políticos, y que los hijos hablen con los padres de política o de la situación de otros países, al menos una vez por semana, no obstante, el efecto es menor en 0,2 y 3,4 puntos, respectivamente, al comparar con los efectos de estos factores en el conjunto de países latinoamericanos.

Por último, las relaciones encontradas del capital cultural con el nivel de desempeño en educación cívica y ciudadana fueron tal y como siguen. El nivel socio cultural del hogar, medido a través de la cantidad de libros en el hogar, resultó significativa, lo que no ocurrió en el caso de los países latinoamericanos, por lo que tener al menos 201 libros en el hogar, aumenta el desempeño promedio de los estudiantes europeos en 18,4 puntos. Ahora, mientras en Latinoamérica el que la mayoría de estudiantes apoyen las actividades culturales del colegio, es un factor determinante del nivel de conocimientos en educación cívica, en Europa

no resultó un factor que incida sobre dicho desempeño. Respecto a si el estudiante lee y/o busca información sobre temas políticos una vez por semana, y si los colegios cuentan con espacios para el desarrollo de actividades culturales, se estimó, para el primer caso, un efecto mayor en 1,6 puntos respecto al calculado para Latinoamérica, y para el segundo caso, un efecto menor en 4,3 puntos.

6.3. Factores asociados a las desigualdades

Identificado los principales factores determinantes de la educación cívica y ciudadana tanto para los países latinoamericanos como para los europeos, el siguiente paso es encontrar e interpretar las causas que originan las desigualdades en el nivel de conocimientos en estos temas, entre los dos conjuntos de países. Para ello, en la Tabla 5 se muestran los resultados de la aplicación de la técnica de descomposición de Oaxaca-Blinder. Como se ve, con base en esta técnica, se estima una desigualdad estadísticamente significativa entre Latinoamérica y Europa, de 70,26 puntos, es decir, en los países de Europa hay un mayor nivel de conocimientos en educación cívica y ciudadana. Esta brecha es explicada en mayor medida por los factores observados [inputs de la FPE] e inobservados del modelo en [3], esto es, por el efecto dotaciones y el efecto coeficientes.

Dentro del efecto dotaciones, las características escolares son las que tienen un mayor peso, seguido del capital cultural y en último lugar el capital social. Dentro de los factores escolares las diferencias que hay en el nivel de autonomía y en el estatus socioeconómico entre los países latinoamericanos y europeos, son las que están causando en mayor proporción las desigualdades en el nivel de educación cívica y ciudadana, y dentro del capital cultural son las diferencias en dotaciones de espacios culturales con los que cuenta los centros escolares latinoamericanos y europeos los que en mayor medida explican estas brechas, y del capital social el interés que los padres le demuestran a sus hijos por hablar de temas políticos [ver Anexo 2]. Así, se puede concluir que los estudiantes de Europa están sacando un mayor provecho de las diferencias en dotaciones.

Tabla 5: Causas de las desigualdades en competencias cívicas y ciudadanas entre países latinoamericanos y europeos. 2016.

| Puntuación | Coefficiente | Des. Robusta | Z | P>z | [95% Intervalo Confianza] | |
|-------------------|---------------|--------------|--------------|-------------|---------------------------|--------------|
| Europeos | 534,38 | 1,61 | 331,17 | 0,00 | 531,22 | 537,54 |
| Latinoamericanos | 464,12 | 2,04 | 227,27 | 0,00 | 460,12 | 468,12 |
| Diferencia | 70,26 | 2,51 | 27,94 | 0,00 | 65,33 | 75,19 |
| Efectos | | | | | | |
| Dotaciones | 16,71 | 3,13 | 5,35 | 0,00 | 10,59 | 22,84 |
| Coefficientes | 70,35 | 2,85 | 24,70 | 0,00 | 64,77 | 75,93 |
| Interacción | -16,80 | 3,63 | -4,62 | 0,00 | -23,93 | -9,68 |
| Dotaciones | | | | | | |
| Ind. y Fami. | -2,33 | 2,02 | -1,15 | 0,25 | -6,29 | 1,63 |
| Escolares | 12,00 | 1,99 | 6,02 | 0,00 | 8,09 | 15,90 |
| Social | 1,93 | 0,39 | 4,92 | 0,00 | 1,16 | 2,70 |
| Cultural | 5,11 | 1,16 | 4,40 | 0,00 | 2,83 | 7,39 |
| Total | 16,71 | 3,13 | 5,35 | 0,00 | 10,59 | 22,84 |
| Coefficientes | | | | | | |
| Ind. y Fami. | 97,01 | 30,53 | 3,18 | 0,00 | 37,17 | 156,86 |
| Escolares | 5,13 | 10,08 | 0,51 | 0,61 | -14,64 | 24,89 |
| Social | -0,25 | 1,56 | -0,16 | 0,87 | -3,31 | 2,80 |
| Cultural | -3,72 | 4,20 | -0,88 | 0,38 | -11,96 | 4,52 |
| Constante | -27,82 | 32,07 | -0,87 | 0,39 | -90,68 | 35,04 |
| Total | 70,35 | 2,85 | 24,70 | 0,00 | 64,77 | 75,93 |
| Interacción | | | | | | |
| Ind. y Fami. | -7,31 | 1,70 | -4,30 | 0,00 | -10,65 | -3,98 |
| Escolares | -8,12 | 2,73 | -2,98 | 0,00 | -13,47 | -2,78 |
| Social | -0,17 | 0,61 | -0,27 | 0,79 | -1,37 | 1,04 |
| Cultural | -1,20 | 1,65 | -0,73 | 0,47 | -4,45 | 2,04 |
| Total | -16,80 | 3,63 | -4,62 | 0,00 | -23,93 | -9,68 |

Nota: Desviaciones estándar robustas por cluster de colegio.

Fuente: Cálculos propios con base en información del ICCS 2016, IEA.

7. Conclusiones

Teniendo entonces claras ya las diferencias en los resultados de evaluación ICCS del 2016 en educación cívica y ciudadana entre los alumnos latinoamericanos y los europeos y además teniendo claro, gracias a la descomposición de Oaxaca-Blinder, las razones de dichas diferencias y a sabiendas que obedecen a las desiguales dotaciones en los inputs incluidos en la función de producción utilizada en las estimaciones, es posible empezar a pensar políticas educativas y sociales que propendan por cerrar dicha brecha en pro de propender por ciudadanos que participen y propongan en el camino a su propio desarrollo.

Es por ello por lo que proponer con urgencia una política integral diseñada desde la base de la siguiente tripleta:

1. *Escuela.* Que la escuela tenga o no tenga libertad para enseñar y educar a los estudiantes en civismo y ciudadanía se convierte en un factor vital.

Diseñar una política de estado clara, que entregue directrices precisas a cada colegio sobre el qué, el cómo, el cuándo y el a quién; sin duda definirá, de manera progresiva logros importantes a la hora de impartir conocimiento y formar ciudadanos para el mañana. Materias de estudio como civismo, democracia y sociedad o ética podrían marcar la diferencia a la hora de entender el mundo cuando son impartidas con mayor o menos libertad por cada colegio.

Además, debido a que cada escuela no solo hace parte de cada comunidad, sino que se convierte en el reflejo y la proyección de cada sociedad, es importante que el estado destine recursos suficientes para que los estudiantes y sus familias dejen de estar en condiciones desfavorables. Es evidente que el rendimiento de un estudiante no será el mismo si sus posibilidades económicas son guiadas más por la necesidad que por las oportunidades.

Allí, programas como los de alimentación a los estudiantes y subsidios condicionados a las familias cuyos hijos están estudiando son importantes reforzarlos y desarrollando una política fiscal más contundente, destinar recursos para que

alrededor de los educandos existan condiciones reales de bienestar que permitan la correcta comprensión y el entendimiento del mundo.

2. *Cultura*. Mucho se ha hablado sobre como la cultura influye en la formación de los ciudadanos, pero en este caso específico se demuestra cómo son de importantes los espacios y las dotaciones culturales que son o no aprovechadas por los estudiantes.

Que el estado entienda las necesidades de cada comunidad en un continente tan diverso como Latinoamérica se hace vital, pues dichas dotaciones tienen que, no solo existir en mayor medida gracias a la destinación de recursos financieros, sino que además deben construirse y entregarse para que se enraícen dentro de la amalgama que cada comunidad es y bajo esa lógica no puede haber fórmulas mágicas prescritas para cada lugar sino por el contrario; recetas únicas y diseñadas para cada lugar entendiendo sus diferencias y necesidades propias.

Por ser la cultura la unión de muchas capas en la urdimbre de la ciudadanía, entender el por qué y el para qué será lo único que lleve a Latinoamérica a cerrar la brecha existente proponiendo u cómo.

3. *Sociedad y Familia*: No solo la comunidad acompaña al estudiante y no solo las condiciones económicas son decisivas, pues como se vio en los resultados, que los padres muestren interés en temas políticos al hablar con sus hijos es un factor crucial.

Bajo esa mirada se hace vital que se retomen discusiones en los países como el voto obligatorio y que se diseñen políticas reales que busquen promover la participación de los ciudadanos en el ágora política de cada país.

Es claro que bajo la lógica del poder y del poder enquistado en Latinoamérica los procesos sociales que promueven la educación política no funcionan al continuismo, pero se hace sumamente urgente que la fiesta de la democracia de verdad se sienta en cada rincón del continente.

Para los tres ejes ya propuestos es importante destinar recursos a sabiendas de que las inversiones realizadas no solo mejorarán las condiciones sociales de la región, sino que

además convertirán a Latinoamérica en un escenario de verdad competitivo en el mercado global.

8. Bibliografía

- Arias Ramirez, R., Sanchez Hernandez, L. & Agüero Rodriguez, O., 2018. Impacto de la educación sobre la pobreza en regiones de planificación de Costa Rica. *Revista de estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina.*, pp. 1-13.
- Aristóteles, 2015. *La política*. Barcelona: FVEditions.
- Barria, C., 2016. *Condiciones relacionales, colectivas y vinculantes: Premisas de una nueva educación cívica (Chile, Siglo XXI)*, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Becker, G., 1962. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), pp. 9-49.
- Blat, G. J., 1891. *La educación en América Latina y El Caribe en el último tercio del siglo XX*. Paris: UNESCO.
- Blinder, A. S., 1973. Wage Discrimination: Reduced Form and Structural Estimates. *Journal of Human Resources*, 8(4), pp. 436-455.
- Bolívar, G. A. & Flores, L., 2011. Discutir el campo del capital social desde un enfoque transdisciplinario. *POLIS Revista Latinoamericana*, Volumen 29, pp. 1-22.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C., 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia S.A.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C., 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona.: Editorial Laia S.A..
- Bourdieu, P., 1973. Cultural Reproduction and Social Reproduction. En: R. Brown, ed. *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*. London: Tavistock, pp. 71-112.
- Bourdieu, P., 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, California: Sage.
- Bourdieu, P., 1986. The Forms of Capital. En: J. Richardson, ed. *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bourdieu, P., 1987. Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), pp. 11-17.
- Bourdieu, P., 1998. *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2a ed. Madrid: Siglo XXI.
- Buendía, M. A., 2011. Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*. Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa., pp. 8-33.

- Calero, J. & Escardibul, O., 2013. El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012. En: INEE, ed. PISA 2012: Programa para la evaluación de los alumnos. Informe Español. Volumen II: Análisis secundario. Madrid:: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, pp. 4-29.
- Castro Avila, M., Ruiz Linares, J. & Guzman Patiño, F., 2018. Cruce de las pruebas nacionales Saber 11 y Saber Pro en Antioquia, Colombia: Una aproximación desde la regresión geográficamente ponderada.. *Revista Colombiana de Educación.*, pp. 63-79.
- Castro, G., Castillo, M. & Mendoza, J., 2017. Factores asociados a la adquisición de competencias en América Latina. Universidad del Zulia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, XXIII (4), pp. 33-52.
- Castro, G., Giménez, G. & Perez Ximenez-de-Embun, D., 2017. Desigualdades educativas en América Latina, PISA 2012: causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados. *Revista de educación. Universidad de Zaragoza.*, pp. 33-61.
- Castro, G., Gimenez, G. & Perez, D., 2018. Estimation of the factors conditioning the acquisition of skills in Latin America in the presence of endogeneity. *CEPAL Review*, Volumen 124, pp. 35-59.
- Castro, G., Giménez, G. & Ximénez de Embún, D., 2017. Educational Inequalities in Latin America, 2012 PISA: Causes of Differences in School Performance between Public and Private Schools. *Revista de Educación*, Volumen 376, pp. 32-59.
- Chacón, E., Chacón, M. A., Alcedo, Y. & Suárez, M., 2015. Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*, Volumen 24, pp. 06-19.
- Cordero, J. M., Manchón, C. & Simancas, R. F., 2012. Análisis de los condicionantes del rendimiento educativo de los alumnos españoles en PISA 2009 mediante técnicas multinivel. *Presupuesto y Gasto Público*, Volumen 67, pp. 71-95.
- Crosnoe, R., 2004. Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, Volumen 66, pp. 267-280.
- De Aguila, R., 1996. La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad.. *Revista Iberoamericana de educación*, pp. 31-44.
- Delano, M. d. P., 2015. ¿Qué entendemos por educación cívica y ciudadana?. *El Dínamo Newsletters*, pp. 20-21-22.
- Denison, E., 1962. *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives before Us*. 1a ed. New York: Committee on Economic Development.
- Diaz Pinzon, J. E., 2018. Comparación entre las jornadas de los estudiantes y el puntaje obtenido en la Prueba Saber 11-2017 en la Institución Educativa General Santander. *Revista UNIMAR*, pp. 31-38.
- Diaz Pinzon, J. E., 2019. Comparación entre las jornadas escolares y el resultado de las pruebas Saber 2017, en el municipio de Soacha, Cundinamarca.. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía.*, pp. 50-62.

- Eicher, J.-C., 1988. Treinta años de economía de la educación.. *Ekonomiaz*, Universidad de Bourgogne.
- Escarbajal, A., Navarro, J. & Arnaiz, P., 2019. El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, Volumen 33, pp. 5-17.
- Freeman, R. B., Machin, S. J. & Viarengo, 2011. Inequality of Educational Outcomes: International Evidence from PISA. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), pp. 5-20.
- Fuchs, T. & Woessmann, L., 2007. What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32(2-3), pp. 433-464.
- Gertel, H. R., Giuliadori, R. F., Cámara, F. & Decándido, G. D., 2012. Doble-Descomposición de la Brecha en Puntajes entre Estudiantes de Argentina, Chile y México en PISA 2009: Aplicando Oaxaca-Blinder en Regresiones Cuantílicas. En: E. Pacheco Vieira, e. En: E. P. Vieira, ed. *Investigaciones de Economía de la Educación*, Volumen 7 . Oporto, Portugal: Asociación de Economía de la Educación, pp. 563-582.
- Giménez, G. & Castro Aristizabal, G., 2017. ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos?. *Perfiles Latinoamericanos*, pp. 195-222.
- Giménez, G. & Castro, G., 2017. ¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos?. *Perfiles Latinoamericanos*, Volumen 49, pp. 195-222.
- Giménez, G., Barrado, B. & Arias, R., 2019. El papel del profesorado y el entorno de aprendizaje en el rendimiento de los estudiantes costarricenses: Un análisis a partir de PISA. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), pp. 1127-1145.
- Gomez Silva, C. A., 2015. Clasificación de colegios según las pruebas Saber 11 del ICFES: un análisis usando modelos marginales (MM). *Revista Sociedad y Economía*. Universidad del Valle., pp. 69-89.
- Gran-Andersen, I. & Meier-Jaeger, M., 2013. Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments., Denmark: Working Paper 05, 2013. The Danish national Centre for Social Research, Copenhagen. Department of sociology, University of Copenhagen.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L., 2008. The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), pp. 607-668.
- Hanushek, E. A., 1979. Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. *Journal of Human Resources*, pp. 351-388.
- Hoyos de los Rios, O. L., 2000. La identidad nacional: Algunas consideraciones de los aspectos implicados en su construcción psicológica.. *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte., pp. 74-85.

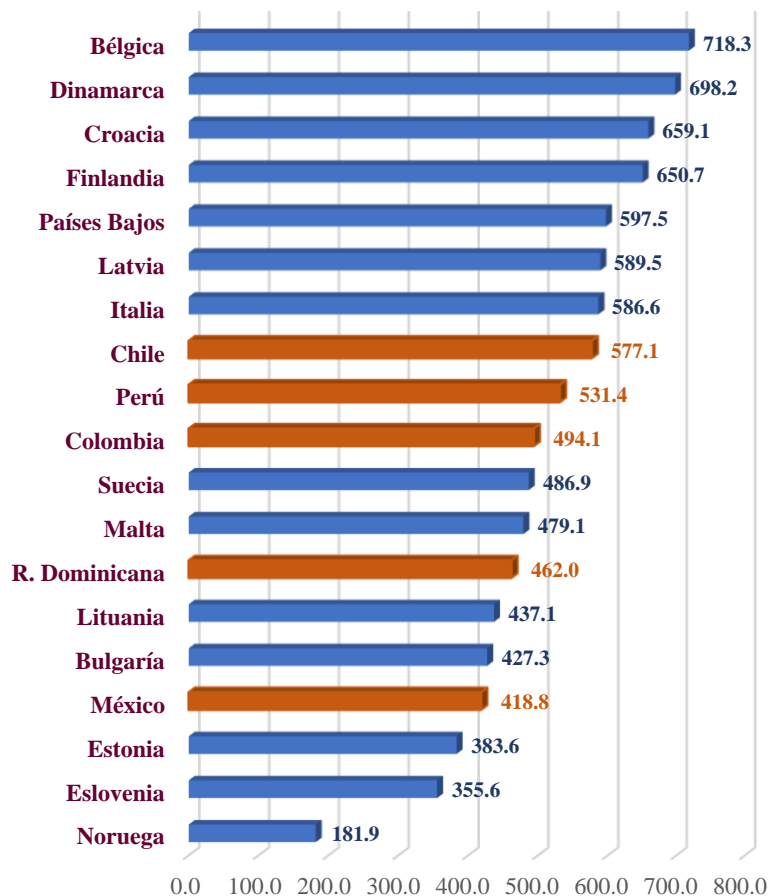
- ICFES, 2017. Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016, Informe Nacional para Colombia 2017, Bogotá: Ministerio Nacional de Educación e ICFES.
- Jann, B., 2008. The Blinder–Oaxaca decomposition for linear regression models. *The Stata Journal*, 8(4), p. 453–479.
- Javornik, S., Mirazchiyski, P. & Trunk Širca, N., 2019. Bullying of eighth graders in Slovenian primary schools (Secondary analysis of ICCS 2016). *šolsko polje*, pp. 79-97.
- Jones , C. I. & Hall, R. E., 1999. Why Do Some Countries Produce So Much More Output Per Worker Than Others?. *The Quarterly Journal of Economics*, pp. 83-116.
- Leyva, S., Antonio, C. & Almagro, C., 2002. Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo.. *Revista Análisis Económico*. Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 79-106.
- López, I., Ridao, P. & Sánchez, J., 2004. Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, Volumen 334, pp. 143-163.
- Mancebón, M. J., Ximénez-de-Embún, D. P., Mediavilla, M. & Gómez-Sancho, J. M., 2019. Factors that influence the financial literacy of young Spanish consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 43(2), pp. 227-235.
- Marcenaro-Gutiérrez, Ó. & López-Agudo, L. A., 2014. El efecto del capital cultural sobre el rendimiento educativo diferencial por género. *Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*, pp. 1010-1034.
- Marchesi, A., 2006. El informe PISA y la política educativa de España. *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 337- 355.
- Mayordomo, A., 2008. El sentido político de la educación cívica: Libertad, participación y ciudadanía.. *Revista Iberoamericana de educación*, pp. 211-233.
- Morell, A. I., 2014. Gestión en el Desarrollo Local y Participación Ciudadana. Retos en Latinoamérica. En: *ESTUDIOS DEL DESARROLLO SOCIOECONÓMICO DESDE LO GLOCAL, ESTRATEGIAS Y PERSPECTIVAS*. Ciudad Juárez: Editorial de la Universidad Juárez del Estado de Durango, pp. 13-25.
- Mouffe, C., 2003. *La paradoja democrática*. Barcelona: Paidós.
- Naval Duran, C. & Ugarte Astral, C., 2007. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, concepto clave en la ley de educación española.. *Revista panamericana de pedagogía*, pp. 77-91.
- Naval, C., 2003. Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual.. *Revista de educación de la Universidad de Navarra*, pp. 169-189.
- Oaxaca, R. L., 1973. Male-Female Wage Differentials in Urban Labor Markets. *International Economic Review*, 14(3), p. 693–709.
- Oreiro, C. & Valenzuela, J. P., 2012. Determinants of educational performance in Uruguay, 2003-2006. *Cepal Review*, Volumen 107, pp. 63-86.
- Overwien, B., 2019. Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual., Bogotá: CAPAZ Instituto Colombo-Alemán para la Paz.

- Park, H., 2008. The Varied Educational Effects of Parent-Child Communication: A Comparative Study of Fourteen Countries. *Comparative Education Review* , 62(52), pp. 219-243.
- Pedro, F., 2003. ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica.. En: *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes..* Madrid: Injuve, pp. 235-257.
- Perez Fernandez, F., 2004. El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner.. *Edcupsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía.*, pp. 161-177.
- Pescador, J. A., 1977. nota bibliográfica sobre dos enfoques alternativos en la economía de la educación. *Revista del Centro de Estudios Educativos de Mexico*, pp. 97-104.
- Quiroz, R. & Jaramillo, O., 2009. Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 123-138.
- Ramos, R. D. J. C. & N. S. 2., 2012. Un análisis de las diferencias rurales y urbanas en el rendimiento educativo de los estudiantes colombianos a partir de los microdatos de PISA. En: E. Pacheco Vieira, ed. *Investigaciones de Economía de la Educaci.* En: E. P. Vieira, ed. *Investigaciones de Economía de la Educación, Volumen 7.* Oporto, Portugal: Asociación de Economía de la Educación, pp. 775-796.
- Riitsalu, L. & Pöder, K., 2016. A glimpse of the complexity of factors that influence financial literacy. *International Journal of Consumer Studies*, 40(6), pp. 722-731.
- Romero, Y., 2012. Capital Cultural y Rendimiento Académico: evidencias de la relación en alumnos de quinto semestre de bachillerato de una escuela privada del estado de Veracruz, Córdoba, Veracruz, México: Tecnológico de Monterrey .
- Salazar, N., López, L. & Romero, M., 2010. Influencia familiar en el rendimiento escolar en niños de primaria. *Revista Científica Electrónica de Psicología, Volumen 9*, p. 137–166.
- Schultz, T., 1961. Investment in Human Capital. *The American Economic Review* , 51(1), pp. 1-17.
- Schulz , W. y otros, 2016. IEA International Civic and Citizenship Education Study 20016 Assessment Framework, Amsterdam: Springer Open.
- Schulz, W., 2016. Reviewing Measurement Invariance of Questionnaire Constructs in Cross-National Research: Examples from ICCS 2016. *Meeting of the American Educational Research Association*, pp. 50-62.
- Schulz, W., 2019. Young people's expectations to participate in legal and illegal activities to express their opinions. *Findings from ICCS 2016. European Conference for Education Research*, pp. 70-89.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. & Friedman, T., 2018. Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina, Amsterdam: Springer Open.

- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. & Friedman, T., 2018. Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Lationamericano, Amsterdam: Springer Open.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B. & Fraillon, J., 2018. ICCS 2016, Technical Report, Amsterdam: IEA .
- Schulz, W., Damiani, V., Losito, B. & Agrusti, G., 2017. Young people's perception of Europe in a time Of Chage, Amsterdam: Springer Open.
- Torío, S., Hernández, J. & Peña, J. V., 20. Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Revista Educación, Volumen 343, pp. 559-586.
- Vaillant, D., 2008. Educación, socialización y formación en valores cívicos., San Pablo Brasil: iFHC/CIEPLAN.
- Zuleta, E., 1995. Educación y Democracia.: Corporación Tercer Milenio.
- Zweig, S., 1942. Die Welt von Gestern: Erinnerungen eines Europäers. Estocolmo: Bermann-Fischer Verlag AB.

9. Anexos

Anexo 1: Puntuación en competencias cívicas y ciudadanas. 2016.



Fuente: Elaboración propia con base en información

Tabla 3 y Tabla 4.

Anexo 2: Resultados descomposición Oaxaca-Blinder efectos individuales.

| Efectos/inputs | Coefficiente | Des. Robusta | Z | P>z | [95% Intervalo Confianza] | |
|-------------------|--------------|--------------|--------|------|---------------------------|--------|
| Dotaciones | | | | | | |
| Género | -0,05 | 0,07 | -0,71 | 0,48 | -0,18 | 0,08 |
| Edad | 0,01 | 0,03 | 0,42 | 0,67 | -0,05 | 0,07 |
| Logro_Acade | -12,04 | 0,62 | -19,34 | 0,00 | -13,26 | -10,82 |
| Respeto | 1,13 | 0,28 | 4,01 | 0,00 | 0,57 | 1,68 |
| Igual_Género | 0,34 | 0,19 | 1,80 | 0,07 | -0,03 | 0,71 |
| Estatus_SE | 0,09 | 0,67 | 0,14 | 0,89 | -1,22 | 1,41 |
| Edu_Madre | 0,66 | 0,14 | 4,83 | 0,00 | 0,39 | 0,94 |
| Edu_Padre | 0,11 | 0,13 | 0,81 | 0,42 | -0,15 | 0,36 |
| Internet | 7,41 | 1,39 | 5,35 | 0,00 | 4,70 | 10,13 |
| Tamaño | -0,29 | 0,39 | -0,73 | 0,46 | -1,05 | 0,48 |
| Auto_Cívica | 0,97 | 0,47 | 2,09 | 0,04 | 0,06 | 1,89 |
| Estatus_Cole | 10,14 | 1,49 | 6,81 | 0,00 | 7,22 | 13,06 |
| Rural | 0,83 | 0,60 | 1,38 | 0,17 | -0,34 | 1,99 |
| Crimen | 0,34 | 1,23 | 0,28 | 0,78 | -2,06 | 2,75 |

| | | | | | | |
|----------------------|--------|-------|-------|------|--------|--------|
| Inmigrante | -0,88 | 0,15 | -5,81 | 0,00 | -1,18 | -0,58 |
| Interés | 1,87 | 0,22 | 8,38 | 0,00 | 1,43 | 2,30 |
| Política_Padres | 0,91 | 0,18 | 5,07 | 0,00 | 0,56 | 1,27 |
| Política_Amigos | 0,21 | 0,09 | 2,33 | 0,02 | 0,03 | 0,38 |
| Candidato | -0,17 | 0,18 | -0,98 | 0,33 | -0,52 | 0,17 |
| Libros | 2,74 | 0,26 | 10,35 | 0,00 | 2,22 | 3,26 |
| Lectura | -0,05 | 0,04 | -1,34 | 0,18 | -0,13 | 0,03 |
| Act_Cultural | 0,12 | 0,15 | 0,78 | 0,44 | -0,18 | 0,41 |
| Espacios | 2,31 | 1,16 | 1,99 | 0,05 | 0,04 | 4,59 |
| Coefficientes | | | | | | |
| Género | 0,28 | 1,07 | 0,26 | 0,80 | -1,81 | 2,37 |
| Edad | 87,09 | 29,54 | 2,95 | 0,00 | 29,20 | 144,98 |
| Logro_Acade | -1,35 | 1,04 | -1,30 | 0,19 | -3,38 | 0,68 |
| Respeto | 3,14 | 1,47 | 2,14 | 0,03 | 0,26 | 6,02 |
| Igual_Género | -9,18 | 2,66 | -3,45 | 0,00 | -14,39 | -3,96 |
| Estatus_SE | 0,02 | 0,08 | 0,29 | 0,78 | -0,13 | 0,17 |
| Edu_Madre | -0,34 | 0,43 | -0,79 | 0,43 | -1,18 | 0,50 |
| Edu_Padre | 0,20 | 0,43 | 0,47 | 0,64 | -0,64 | 1,04 |
| Internet | 17,16 | 4,10 | 4,18 | 0,00 | 9,11 | 25,20 |
| Tamaño | -5,47 | 2,31 | -2,37 | 0,02 | -9,99 | -0,94 |
| Auto_Cívica | 0,68 | 4,15 | 0,16 | 0,87 | -7,45 | 8,81 |
| Estatus_Cole | -3,84 | 1,22 | -3,16 | 0,00 | -6,23 | -1,46 |
| Rural | 13,61 | 3,13 | 4,35 | 0,00 | 7,48 | 19,74 |
| Crímen | 0,15 | 8,02 | 0,02 | 0,99 | -15,58 | 15,87 |
| Inmigrante | -0,25 | 0,42 | -0,60 | 0,55 | -1,07 | 0,57 |
| Interés | -0,10 | 1,00 | -0,10 | 0,92 | -2,07 | 1,86 |
| Política_Padres | -1,89 | 1,04 | -1,82 | 0,07 | -3,93 | 0,15 |
| Política_Amigos | 2,85 | 0,59 | 4,86 | 0,00 | 1,70 | 4,00 |
| Candidato | -0,86 | 0,95 | -0,90 | 0,37 | -2,72 | 1,00 |
| Libros | 3,14 | 0,83 | 3,80 | 0,00 | 1,52 | 4,75 |
| Lectura | 0,51 | 0,60 | 0,84 | 0,40 | -0,67 | 1,70 |
| Act_Cultural | -3,75 | 1,59 | -2,36 | 0,02 | -6,86 | -0,63 |
| Espacios | -3,62 | 3,57 | -1,01 | 0,31 | -10,61 | 3,37 |
| _cons | -27,82 | 32,07 | -0,87 | 0,39 | -90,68 | 35,04 |
| Interacción | | | | | | |
| Género | 0,00 | 0,01 | 0,24 | 0,81 | -0,02 | 0,03 |
| Edad | -0,06 | 0,11 | -0,53 | 0,60 | -0,28 | 0,16 |
| Logro_Acade | -0,98 | 0,76 | -1,30 | 0,19 | -2,47 | 0,50 |
| Respeto | -0,19 | 0,10 | -1,89 | 0,06 | -0,38 | 0,01 |
| Igual_Género | 0,10 | 0,06 | 1,61 | 0,11 | -0,02 | 0,21 |
| Estatus_SE | -0,02 | 0,13 | -0,14 | 0,89 | -0,27 | 0,23 |
| Edu_Madre | 0,16 | 0,20 | 0,79 | 0,43 | -0,23 | 0,55 |
| Edu_Padre | -0,10 | 0,21 | -0,47 | 0,64 | -0,50 | 0,31 |
| Internet | -6,22 | 1,52 | -4,10 | 0,00 | -9,20 | -3,25 |
| Tamaño | 1,27 | 0,60 | 2,12 | 0,03 | 0,10 | 2,45 |
| Auto_Cívica | -0,10 | 0,63 | -0,16 | 0,87 | -1,33 | 1,12 |
| Estatus_Cole | -5,45 | 1,74 | -3,14 | 0,00 | -8,86 | -2,05 |
| Rural | -3,87 | 1,08 | -3,58 | 0,00 | -5,99 | -1,75 |
| Crímen | 0,03 | 1,65 | 0,02 | 0,99 | -3,21 | 3,27 |
| Inmigrante | 0,15 | 0,25 | 0,60 | 0,55 | -0,34 | 0,64 |
| Interés | 0,04 | 0,34 | 0,10 | 0,92 | -0,62 | 0,69 |
| Política_Padres | 0,47 | 0,26 | 1,81 | 0,07 | -0,04 | 0,98 |
| Política_Amigos | -0,60 | 0,14 | -4,20 | 0,00 | -0,89 | -0,32 |
| Candidato | -0,22 | 0,24 | -0,90 | 0,37 | -0,69 | 0,26 |
| Libros | -2,49 | 0,66 | -3,78 | 0,00 | -3,78 | -1,20 |
| Lectura | 0,02 | 0,03 | 0,73 | 0,47 | -0,03 | 0,07 |
| Act_Cultural | -0,25 | 0,30 | -0,83 | 0,40 | -0,85 | 0,34 |
| Espacios | 1,52 | 1,51 | 1,01 | 0,31 | -1,43 | 4,48 |

Fuente: Cálculos propios con base en información ICCS 2016, IEA.

