EQUIDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

IRAIS MONSERRAT SANTILLÁN ROSAS
NOÉ ABRAHAM GONZÁLEZ NIETO
TECNOLÓGICO DE MONTERREY, CAMPUS MONTERREY

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

RESUMEN

En este proyecto de investigación se analiza los cambios que ha habido con respecto a la paridad y equidad de género en nueve países elegidos al azar: Belice, España, Estados Unidos, México, Mozambique, Uruguay. Perú, Marruecos y Camboya. Mediante el uso de datos del año 2005 y 2010, se retoman las estadísticas de 200 colegios de estos países, con el fin de evaluar cuál es el cociente de niños con respecto a niñas en estos sectores. Se encontró que en estos años, la equidad de género ha mejorado en los países analizados, ha mejorado, es decir, cada vez se alcanza una mayor paridad entre la asistencia de hombres y mujeres a la asistencia a escuelas de nivel básico. Sin embargo, con respecto a los países catalogado como de "bajo desarrollo social y económico", la situación no es la misma, ya que aún sigue existiendo una inequidad con respecto a la asistencia de hombres y mujeres a la escuela. Esta ponencia, por tanto, retoma la discusión con respecto a las políticas públicas que en la actualidad se han establecido para promover que niños y niñas tengan el mismo acceso y oportunidades educativas.

Palabras clave: Inclusión, equidad, paridad, género.

Introducción

El tema de equidad de género es de suma importancia en el ámbito de la educación, especialmente cuando se trata de la educación básica, debido a que se constituye como un objetivo de gobierno y de cobertura educativa para asegurar que la mayor parte de una sociedad cuenta con la formación en el nivel básico. El esfuerzo por lograr la misma atención y servicios a hombres y mujeres ha provocado que instituciones educativas busquen que haya una paridad en el servicio que se ofrece en servicios educativos, al ofrecerse por igual a hombres y mujeres.

Afortunadamente, en diferentes partes del mundo se ha creado conciencia sobre lo absurdo que es limitar la educación de un ser humano únicamente por su género. Lamentablemente, esto no siempre se ve reflejado en la realidad. Para poder determinar si hay equidad de género o no en una situación en específico, existen dos elementos importantes: Primero, que exista una igualdad de oportunidades, tanto para los niños como las niñas en cuanto al acceso a educación. Segundo, que se puedan dar una serie de condiciones determinadas que permitan a los jóvenes aprovechar las oportunidades que han recibido, por ejemplo, en el ámbito laboral, es decir, que haya una conjunción de los factores sociales que entran en juego.

Por ejemplo, digamos que a una niña se le acepta en una escuela de prestigio gracias a su alto promedio y su anhelo de seguir estudiando. Esto sería cumplir con la primera parte, ya que se le ha dado una oportunidad valiosa para que pueda seguir recibiendo una valiosa educación. Sin embargo, si en la escuela la joven es constantemente molestada por sus compañeros, no se le otorgan las instalaciones, el apoyo psicológico o las condiciones para que ella pueda enfocarse en sus estudios, entonces hay una alta probabilidad de que eventualmente tenga que interrumpir sus estudios, desperdiciando su potencial.

No es sorpresa que existan países donde sus avances para garantizar la equidad de género en el ámbito de la educación sean inferiores. Existen varios elementos que pueden afectar esto, iniciando por la cultura y los recursos con los que cuenta el Estado para los niños y jóvenes que se están formando como estudiantes. Sin embargo, hoy en día existe una lucha constante por estandarizar las oportunidades existentes para ambos géneros.

Existen diversos estudios de naturaleza empírica que han abordado este tema en contextos diferenciados. Por ejemplo, hay un grupo de investigaciones que evidencia cómo la equidad de género en educación ha dado resultados más favorables a las mujeres (Driessen y van Lagen, 2013), al considerar variables de análisis como nivel educativo, así como actitudes y comportamientos en torno a la educación. Otros estudios vinculados con el tema han estudiado desde una perspectiva cuantitativa cuál es el nivel de logro educativo y oportunidad educativa con respecto a niños y niñas en la educación básica (Ferreira y Gignoux, 2014). La cuestión que se aborda en esta investigación es cómo instrumentos de evaluación estandarizados, como el de PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, por sus siglas en inglés), ha dado como resultado índices con disparidades, así como muestras de los países que cuentan con un sesgo. Estas disparidades en las mediciones se reflejan también en los rankings que los países obtienen con respecto a sus resultados, por lo cual vale la pena evaluar cuál es el efecto de estas pruebas en los estudiantes.

Otro conjunto de estudios, ha demostrado cómo en países como China, la disparidad de género en educación ha disminuido en las últimas décadas (Zeng, Pang, Zhang, Medina y Rozelle,

2013). Sin embargo, resaltan cómo los factores contextuales de la región, tales como ingresos económicos y las condiciones de las comunidades (como urbanas o rurales) también ha afectado la manera en que se tiene acceso a la educación. Por ejemplo, las niñas siguen teniendo un acceso menor en zonas geográficas rurales, mientras que en el caso de las ciudades (zonas urbanas), no existe una diferencia significativa en cuanto al acceso. Sin embargo, esto último (paridad de género en educación) no es una realidad para las comunidades en el norte de África, donde la paridad en educación está correlacionada de manera negativa con factores como el ingreso familiar (Bailamoune-Lutz y McGillivray, 2014). Sin embargo, con respecto a años anteriores, sí se ha logrado mejorar la paridad en educación, así como otros sectores vinculados como la misma, tales como la economía y las oportunidades laborales. De esta manera, la paridad de género no sólo debe darse en el ámbito educativo, sino que debe promover una mirada basada en el paradigma de los derechos humanos, con el fin de brindar al individuo la oportunidad de empoderarse y encontrar oportunidades laborales, económicas y educativas en su entorno inmediato (Sen y Mukherjee, 2014).

Para efectos de este proyecto de investigación, la manera en la que trataremos de determinar el nivel de equidad de género de nueve países que serán analizados detenidamente será estudiando y comparando la cantidad de niñas y niños que se encuentran cursando la primaria y secundaria. Tenemos datos del año 2005 y 2010. En el transcurso de 5 años, veremos si hubo algún cambio significativo en la cantidad de niñas y niños que se encuentran cursando la educación básica en una selección aleatoria de países. Una vez que se haga el análisis de los datos recolectados, se tratará de alcanzar una conclusión que ayude a comprender este fenómeno e, idealmente, podremos determinar si hubo una mejora al ofrecerle tanto a niñas como niños la oportunidad de seguir con su educación básica.

Planteamiento del problema

Al considerar el tema de equidad de género en educación, hemos planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo ha mejorado el índice de equidad de género en educación básica (primaria y secundaria) en los países seleccionados (Belice, España, Estados Unidos, México, Mozambique, Uruguay. Perú, Marruecos y Camboya)? Esta pregunta busca analizar las condiciones de la educación a nivel global, al seleccionar países con diferentes ingresos económicos, riqueza, localización geográfica y cultura.

Las hipótesis a establecer son las siguientes:

- Hipótesis sustantiva

El índice de equidad de género en educación básica (primaria y secundaria) ha mejorado en diversos países del mundo, al otorgar mayor paridad de género a los estudiantes (igualdad de oportunidades para hombres y mujeres).

- Hipótesis estadística

H0: Las medias de los índices de equidad de género en 2005 es igual a las medias de los índices de equidad de género en 2010 ($\mu(2010)=\mu(2015)$)

H1: Las medias de los índices de equidad de género en 2005 es diferente (o al menos una de ellas es diferente) a las medias de los índices de equidad de género en 2010 ($\mu(2010)\neq\mu(2015)$).

Análisis estadístico

La problemática de equidad de género puede ser analizada desde diversas perspectivas. En este problema, abordaremos una visión cuantitativa para explicar el comportamiento de este fenómeno educativo en escuelas de diversos países, con el fin de evaluar los retos que hay en el contexto contemporáneo para estudiar esta temática. Para esto, primero es necesario comprender e interpretar los datos con los que estaremos trabajando.

En este caso, contamos con dos series de datos para nueve países. Una serie contiene información del año 2005, mientras que la otra contiene datos del año 2010, con datos obtenidos a través del Banco Mundial. Lo que nos interesa es determinar si hubo un cambio significativo entre el año 2005 y 2010 en las escuelas primarias y secundarias. Doscientos colegios fueron elegidos al azar para cada país y, posteriormente, fueron cuestionados sobre su proporción de niñas a niños en porcentaje. La fórmula para poder obtener el dato de cada escuela fue la siguiente:

Se calcula dividiendo el valor femenino del indicador por el valor masculino del indicador. Un GPI igual a 100 indica la igualdad entre las niñas y los niños. En general, un valor inferior a 100 indica disparidad a favor de los hombres y un valor mayor que 100 indica disparidad a favor de las mujeres.

Estos datos serán analizados a partir de dos años: 2005 y 2010, y tomando en cuenta la estadística descriptiva e inferencial, con el fin de saber cómo se comportan los datos y si ha habido diferencias significativas entre los datos de ambos años.

Estadística descriptiva

Un primer elemento en el análisis de datos es conocer el comportamiento de los mismos con respecto a las medidas de tendencia central: media, mediana, moda y desviación estándar. La ventaja de conocer esta información es que se tiene una visión global sobre el comportamiento de los datos y

se pueden detectar datos atípicos. A continuación, se muestran los datos de los países elegidos: Perú, España, Estados Unidos, México, Uruguay, Belice, Camboya, Marruecos y Mozambique.

Perú 2005 y 2010

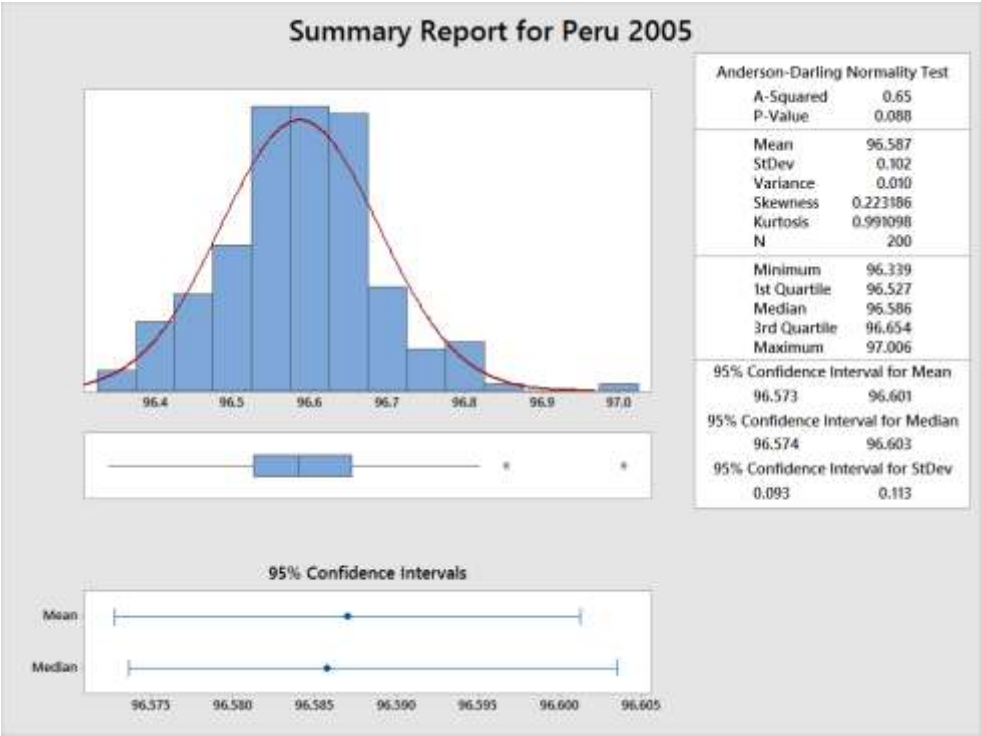

Figura 1

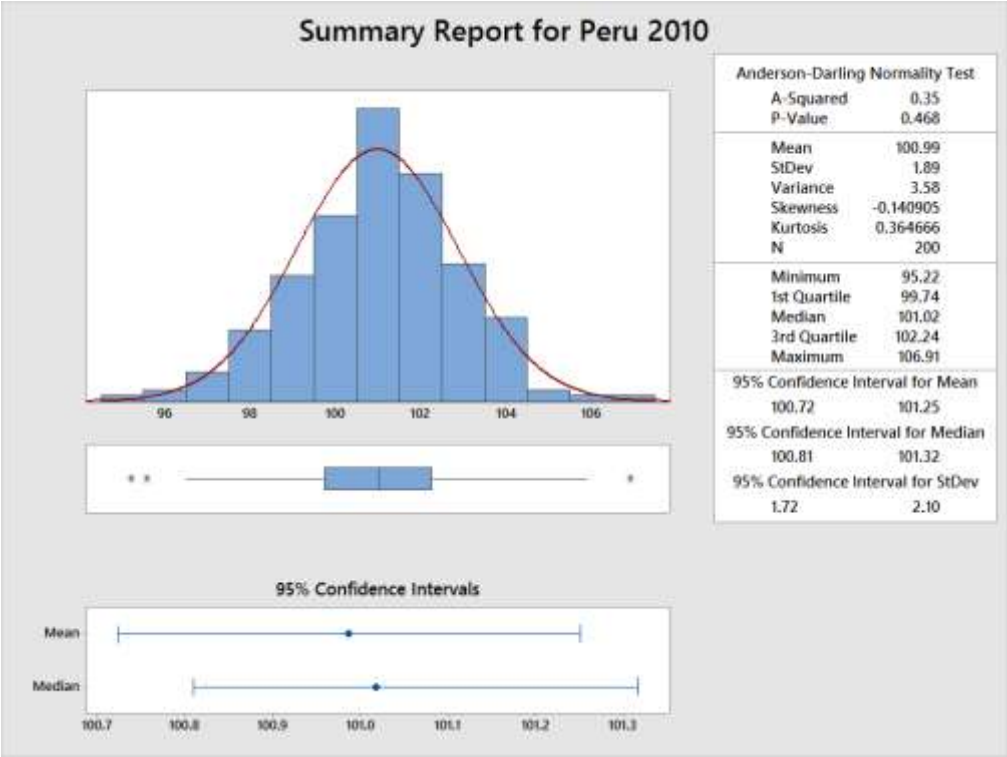

Figura 2

Como se puede apreciar en las gráficas, en el año 2005 la media de Perú era de 96.587, lo cual significa que en las escuelas primarias y secundarias había una cantidad mayor de niños que de niñas. Sin embargo, 5 años después, en el año 2010, la media sobre el ratio de niña-niño subió a 100.99, lo cual significa que ahora hay más niñas que niños en las escuelas.

España 2005 y 2010

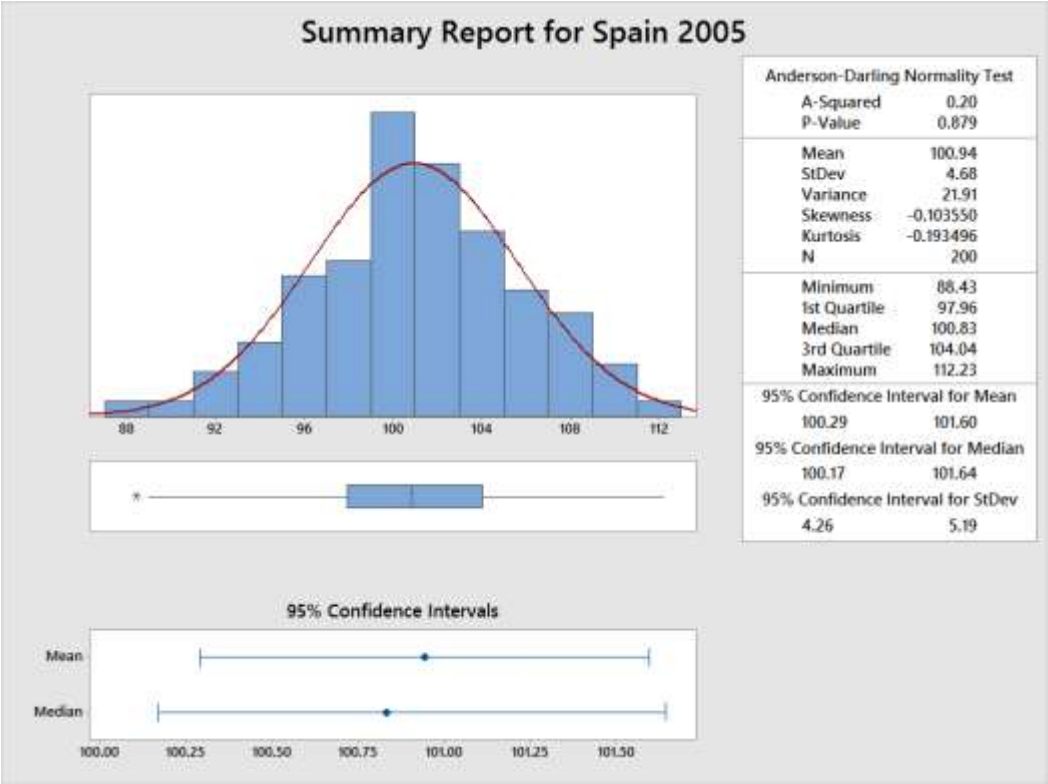
Summary Report for Spain 2005
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.20
P-Value 0.879
Mean 100.94
StDev 4.68
Variance 21.91
Skewness -0.103550
Kurtosis -0.193496
N 200
Minimum 88.43
1st Quartile 97.96
Median 100.83
3rd Quartile 104.04
Maximum 112.23
95% Confidence Interval for Mean
100.29 101.60
95% Confidence Interval for Median
100.17 101.64
95% Confidence Interval for StDev
4.26 5.19
88 92 96 100 104 108 112
95% Confidence Intervals
Mean
Median
100.00 100.25 100.50 100.75 101.00 101.25 101.50

Figura 3

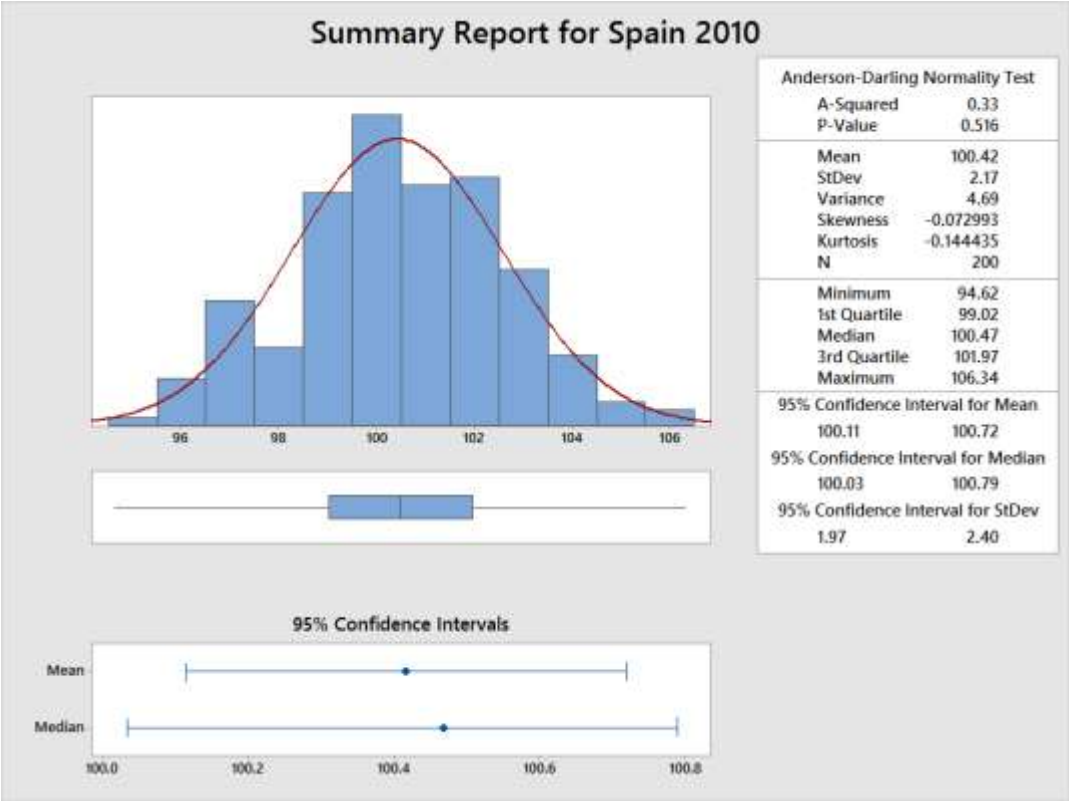

Figura 4

En el año 2005, España contaba con una media de 100.94, lo cual significa que había un poco más de niñas que niños cursando la primaria y secundaria. Cada vez que la cifra se encuentra por encima de 100, eso quiere decir que hay más mujeres que hombres. Para el año 2010, la media bajó a 100.42, lo cual significa que la diferencia entre niñas y niños bajó, aunque para cuestiones prácticas, sigue habiendo más niñas que niños en las escuelas.

Estados Unidos 2005 y 2010

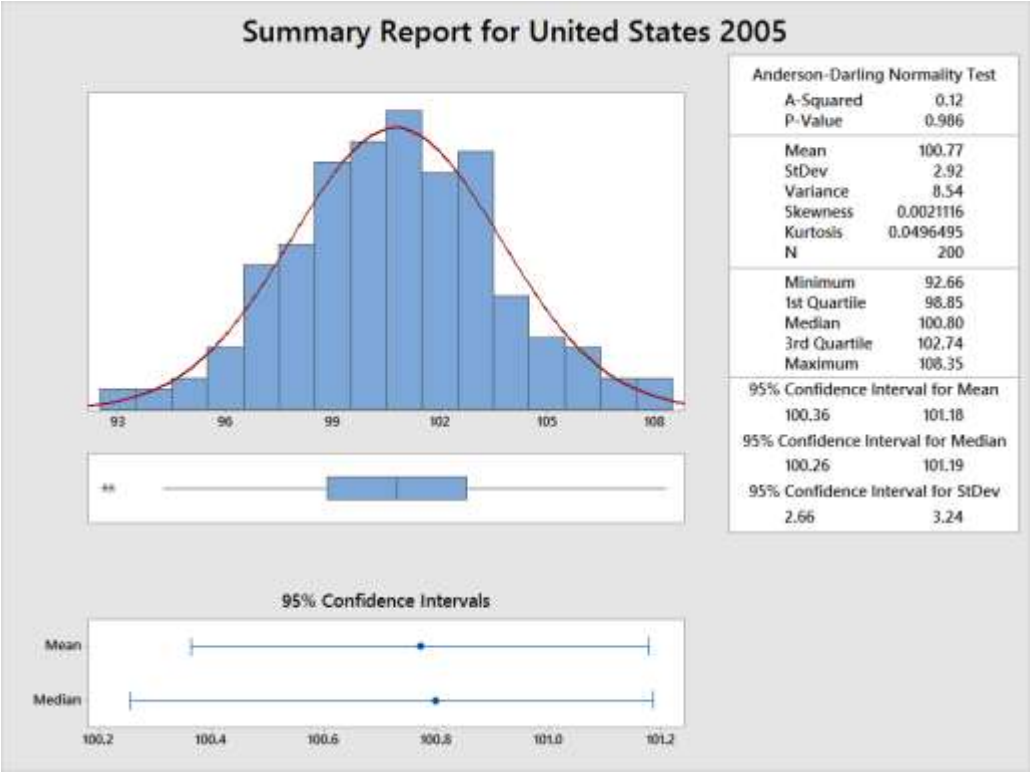
Summary Report for United States 2005
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.12
P-Value 0.986
Mean 100.77
StDev 2.92
Variance 8.54
Skewness 0.0021116
Kurtosis 0.0496495
N 200
Minimum 92.66
1st Quartile 98.85
Median 100.80
3rd Quartile 102.74
Maximum 108.35
95% Confidence Interval for Mean
100.36 101.18
95% Confidence Interval for Median
100.26 101.19
95% Confidence Interval for StDev
2.66 3.24
93 96 99 102 105 108
95% Confidence Intervals
Mean
Median
100.2 100.4 100.6 100.8 101.0 101.2

Figura 5

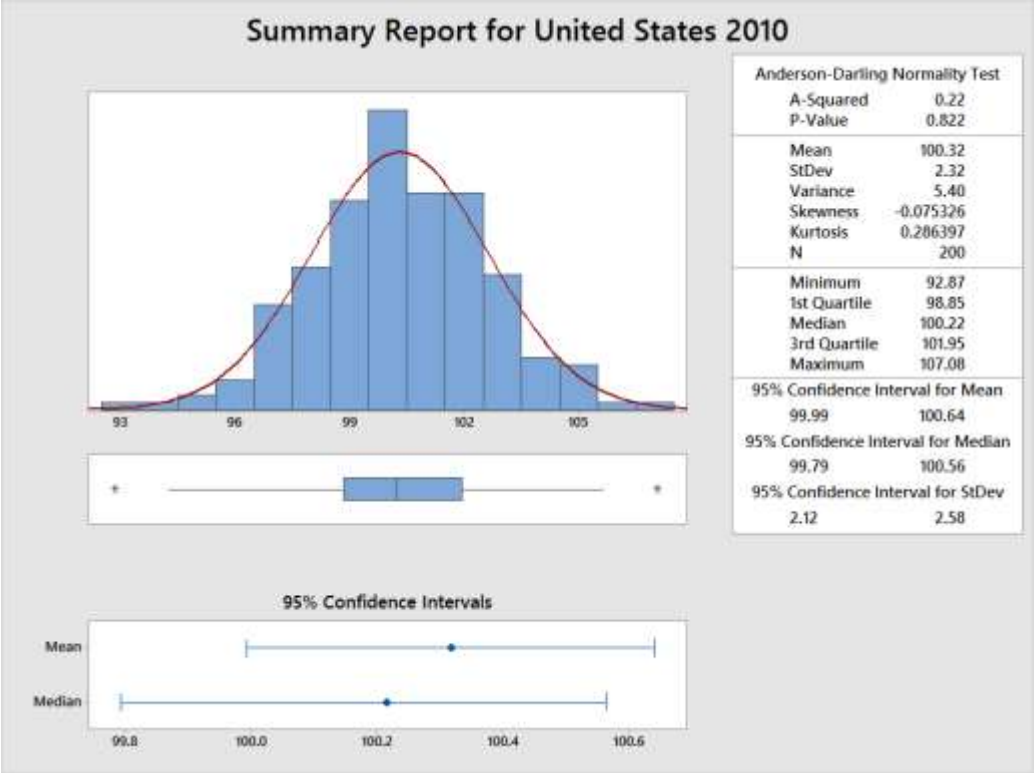
Summary Report for United States 2010
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.22
P-Value 0.822
Mean 100.32
StDev 2.32
Variance 5.40
Skewness -0.075326
Kurtosis 0.286397
N 200
Minimum 92.87
1st Quartile 98.85
Median 100.22
3rd Quartile 101.95
Maximum 107.08
95% Confidence Interval for Mean
99.99 100.64
95% Confidence Interval for Median
99.79 100.56
95% Confidence Interval for StDev
2.12 2.58
93 96 99 102 105
95% Confidence Intervals
Mean
Median
99.8 100.0 100.2 100.4 100.6

Figura 6

En el año 2005, en Estados Unidos la media era de 100.77, lo cual quiere decir que, aunque ligera, sí hay una clara tendencia de que haya más niñas en las escuelas. Sin embargo, para el año 2010 la media bajó a 100.32, lo cual quiere decir que, aunque siguen habiendo más niñas que niños en las escuelas, al menos se acercó un poco más a una completa equidad entre niños y niñas que estudian la escuela primaria y la secundaria.

México 2005 y 2010

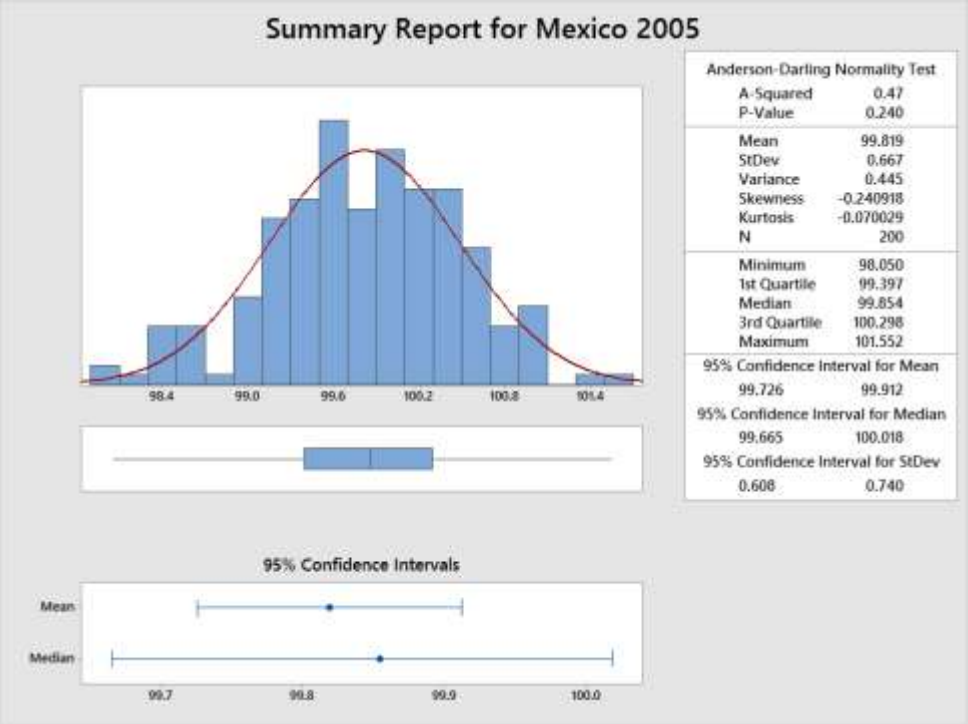

Figura 7

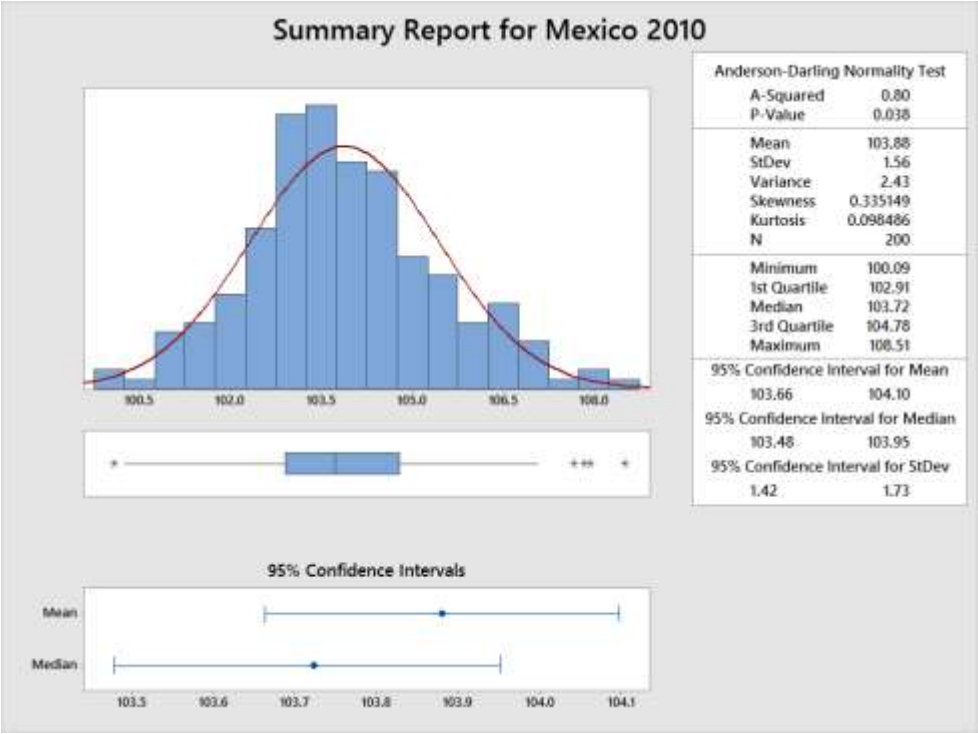

Figura 8

En el año 2005, en México la media fue de 99.819, lo cual quiere decir que había más niños que niñas en las escuelas. Sin embargo, cinco años después, la media cambió a 103.88, lo cual significa que hubo más niñas que niños. Es particularmente interesante este caso por el fuerte cambio que hubo a comparación de casos anteriores, donde la media cambió únicamente por décimales.

Uruguay 2005 y 2010

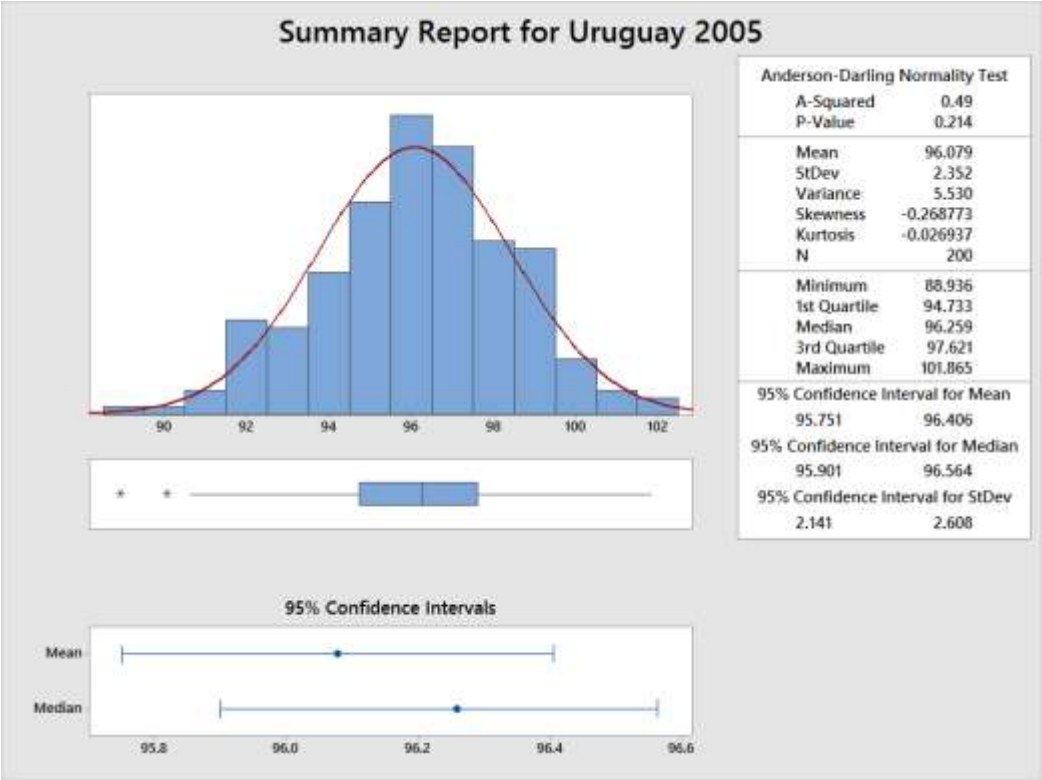
Summary Report for Uruguay 2005
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.49
P-Value 0.214
Mean 96.079
StDev 2.352
Variance 5.530
Skewness -0.268773
Kurtosis -0.026937
N 200
Minimum 88.936
1st Quartile 94.733
Median 96.259
3rd Quartile 97.621
Maximum 101.865
95% Confidence Interval for Mean
95.751 96.406
95% Confidence Interval for Median
95.901 96.564
95% Confidence Interval for StDev
2.141 2.608
90 92 94 96 98 100 102
95% Confidence Intervals
Mean
Median
95.8 96.0 96.2 96.4 96.6

Figura 9

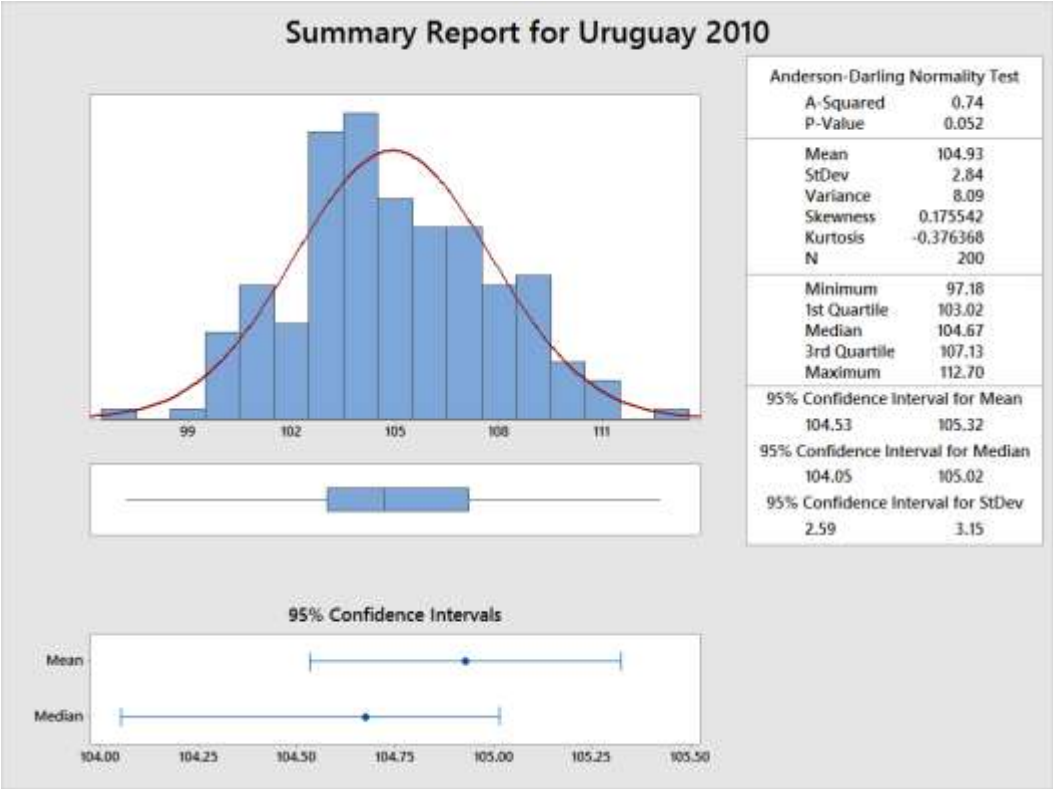
Summary Report for Uruguay 2010
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.74
P-Value 0.052
Mean 104.93
StDev 2.84
Variance 8.09
Skewness 0.175542
Kurtosis -0.376368
N 200
Minimum 97.18
1st Quartile 103.02
Median 104.67
3rd Quartile 107.13
Maximum 112.70
95% Confidence Interval for Mean
104.53 105.32
95% Confidence Interval for Median
104.05 105.02
95% Confidence Interval for StDev
2.59 3.15
99 102 105 108 111
95% Confidence Intervals
Mean
Median
104.00 104.25 104.50 104.75 105.00 105.25 105.50

Figura 10

Similar al caso de México, Uruguay tenía en el 2005 más niños en las escuelas que niñas. Su media fue de 96.079 en el año 2005. Cinco años después, la media se elevó a 104.93, lo cual significa que había ahora más niñas que niños en las escuelas. Un cambio interesante y bastante similar al que se vió reflejado en México.

Belice 2005 y 2010

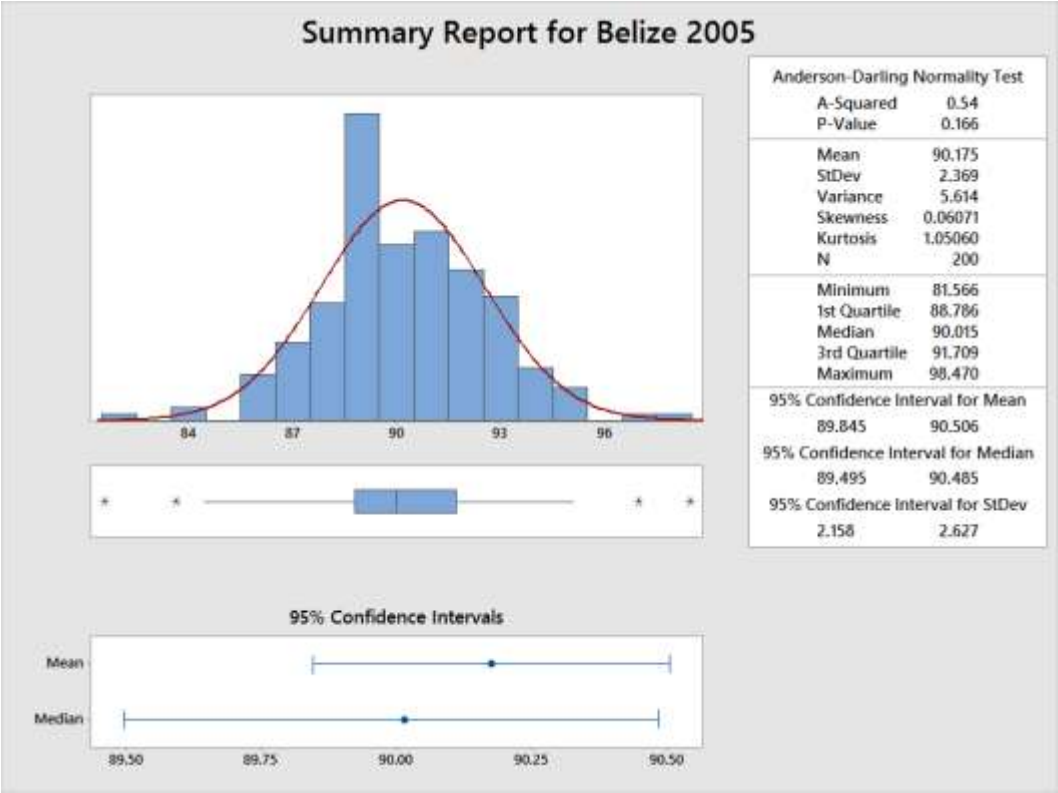

Figura 11

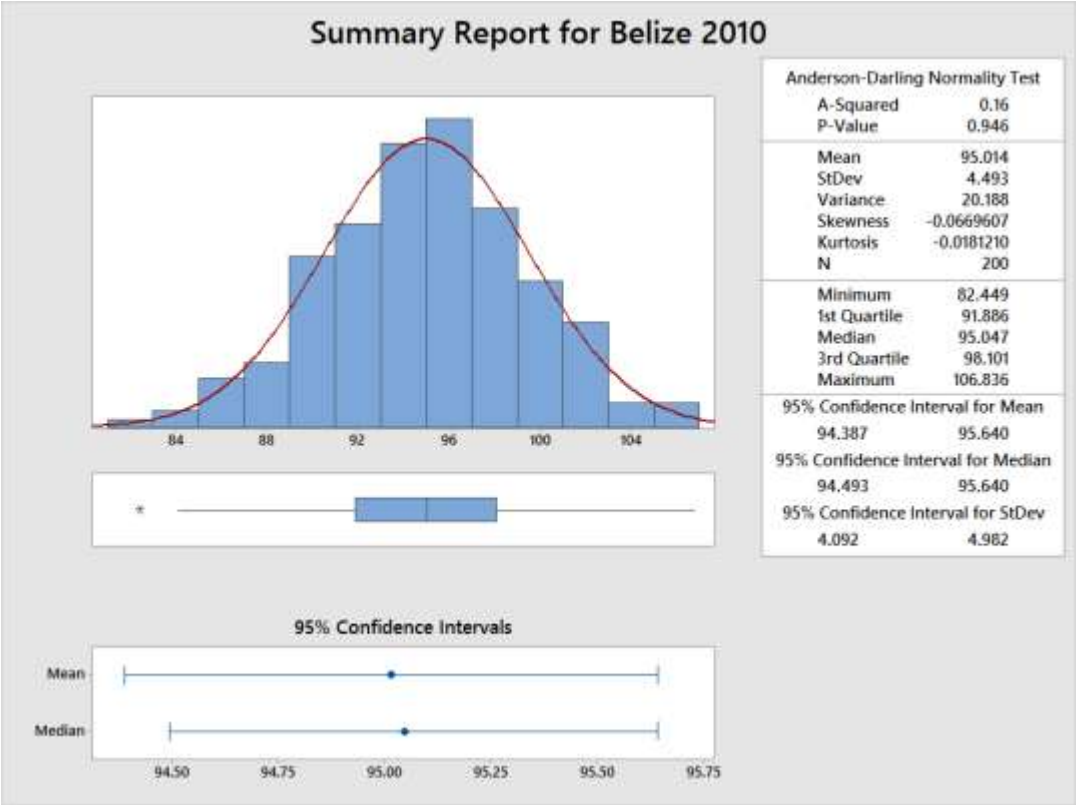

Figura 12

En el año 2005 se obtuvo una media equivalente a 90.175, lo cual indica que había más niños que niñas. Cinco años después y la media subió a 95.014, lo cual nos demuestra que aunque la cantidad de niñas en las escuelas pudo incrementar, sigue habiendo más niños que niñas en las escuelas.

Camboya 2005 y 2010

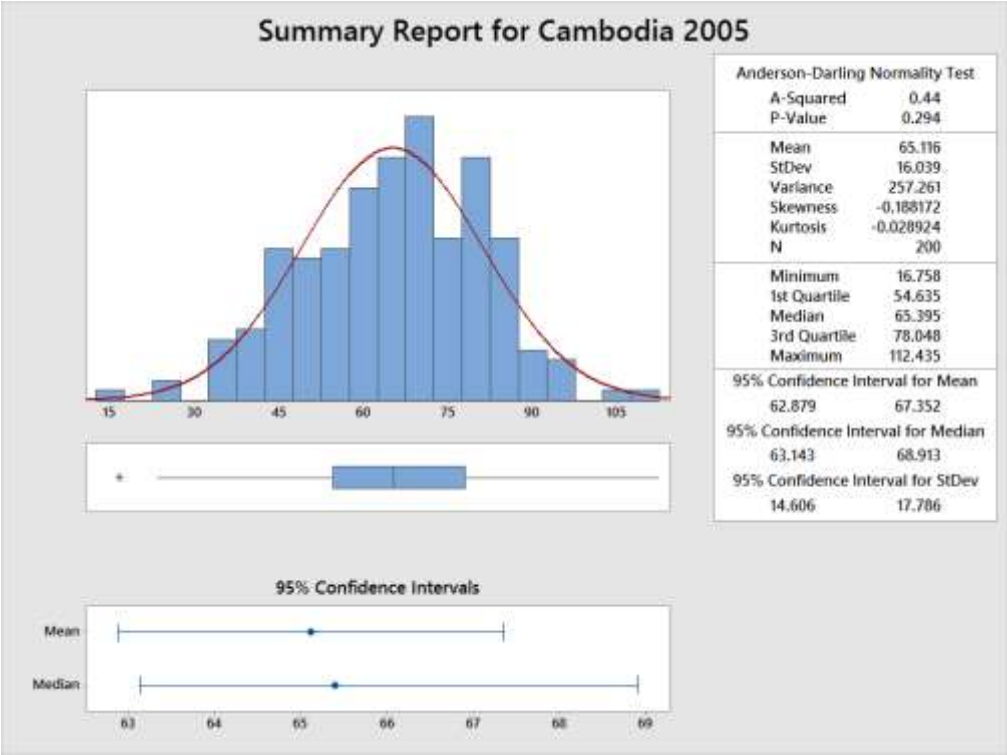
Summary Report for Cambodia 2005
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.44
P-Value 0.294
Mean 65.116
StDev 16.039
Variance 257.261
Skewness -0.188172
Kurtosis -0.028924
N 200
Minimum 16.758
1st Quartile 54.635
Median 65.395
3rd Quartile 78.048
Maximum 112.435
95% Confidence Interval for Mean
62.879 67.352
95% Confidence Interval for Median
63.143 68.913
95% Confidence Interval for StDev
14.606 17.786
15 30 45 60 75 90 105
95% Confidence Intervals
Mean
Median
63 64 65 66 67 68 69

Figura 13

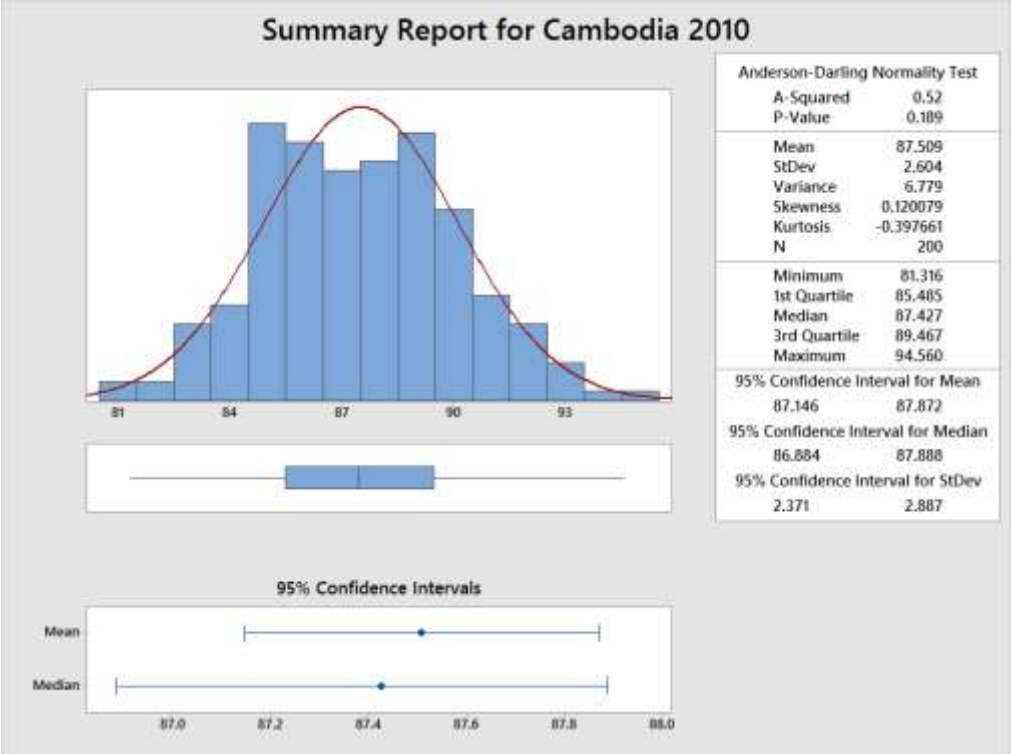
Summary Report for Cambodia 2010
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.52
P-Value 0.189
Mean 87.509
StDev 2.604
Variance 6.779
Skewness 0.120079
Kurtosis -0.397661
N 200
Minimum 81.316
1st Quartile 85.485
Median 87.427
3rd Quartile 89.467
Maximum 94.560
95% Confidence Interval for Mean
87.146 87.872
95% Confidence Interval for Median
86.884 87.888
95% Confidence Interval for StDev
2.371 2.887
81 84 87 90 93
95% Confidence Intervals
Mean
Median
87.0 87.2 87.4 87.6 87.8 88.0

Figura 14

En el año 2005, Camboya registró una media de 65.116, lo cual indica que fácilmente hay muchos más niños que niñas en las escuelas. Cinco años después y la media subió a 87.509, pero queda claro que, a pesar de eso, sigue habiendo más niños que niñas en las escuelas.

Marruecos 2005 y 2010

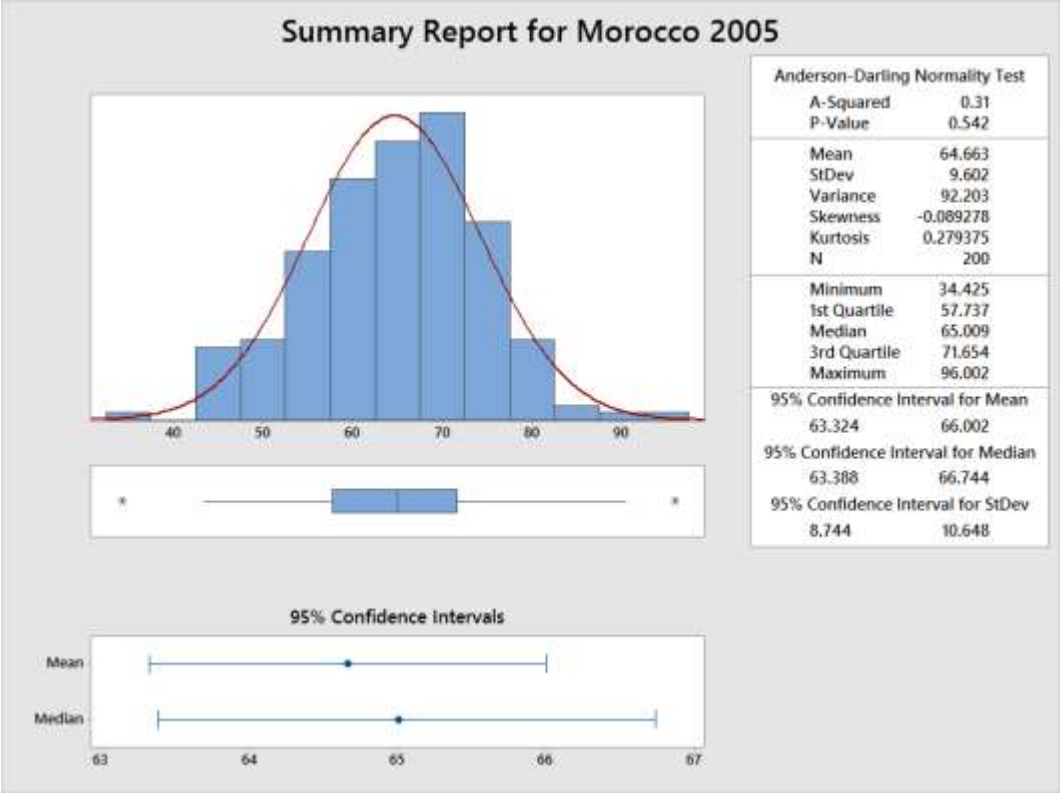

Figura 15

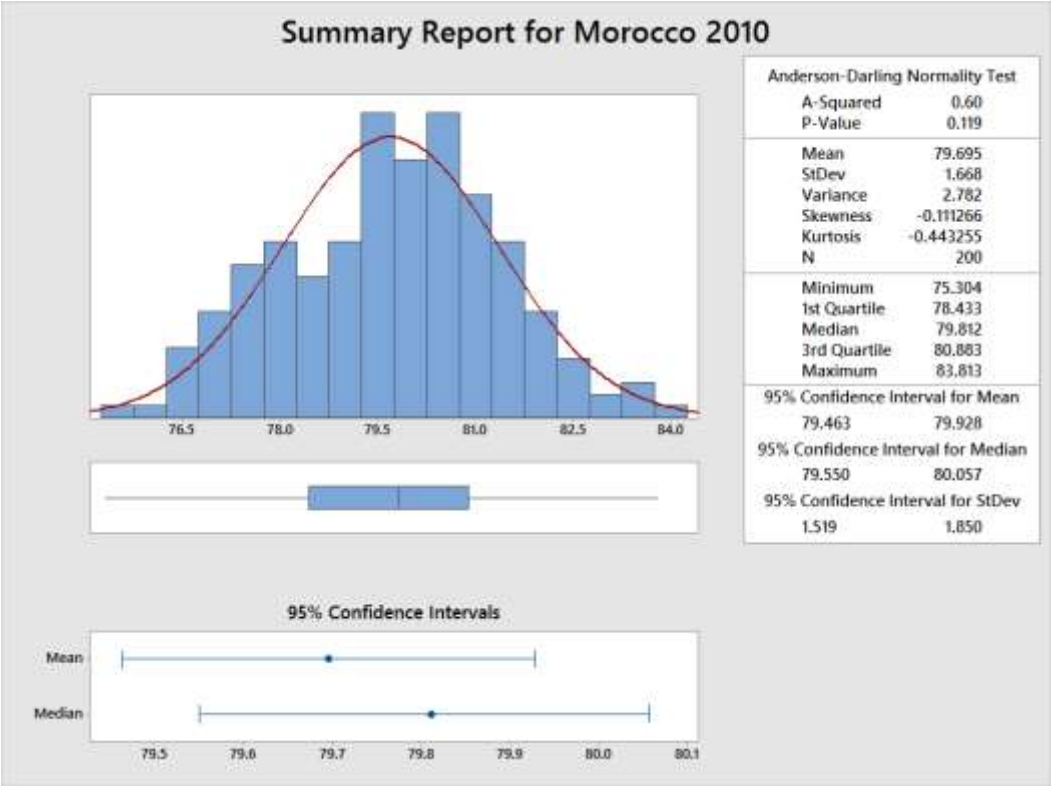

Figura 16

En el año 2005, la media fue equivalente a 66.663, lo cual indica que hay una cantidad mayor de niños que de niñas. Cinco años después y la media subió a 79.695, lo cual nos da a entender que aunque la diferencia entre niños y niñas pudo disminuir, la cantidad de niños en las escuelas sigue siendo superior al de las niñas.

Mozambique 2005 y 2010

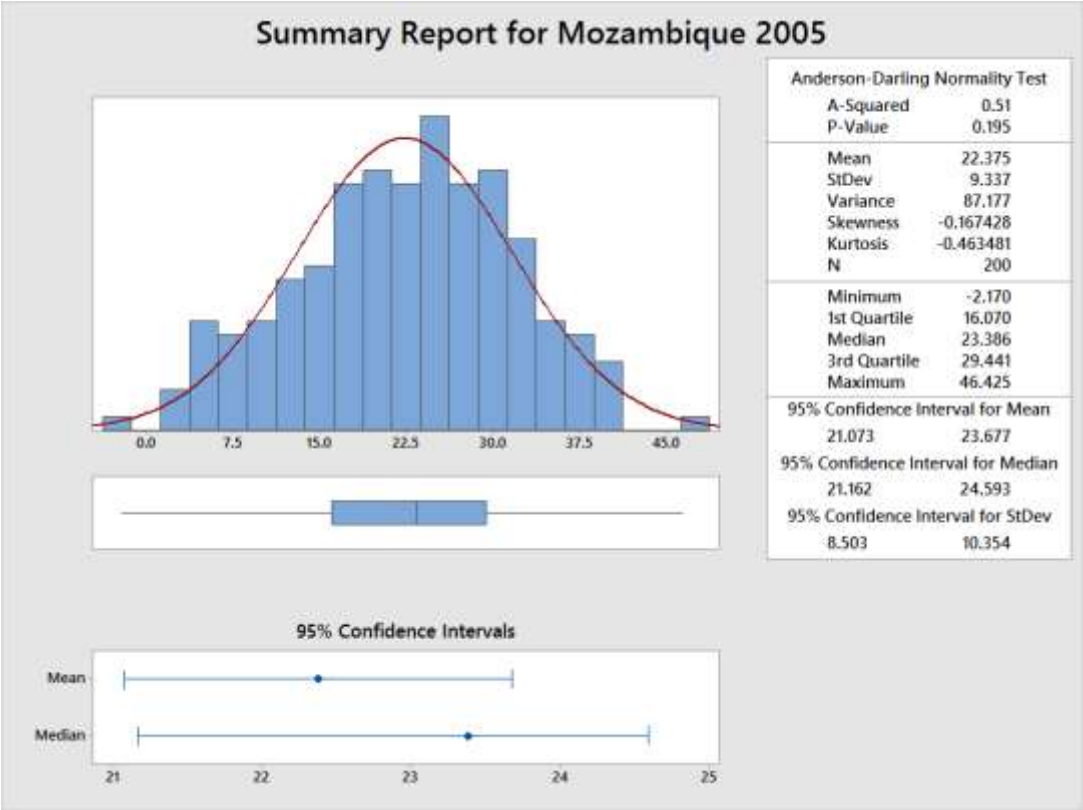
Summary Report for Mozambique 2005
Anderson-Darling Normality Test
A-Squared 0.51
P-Value 0.195
Mean 22.375
StDev 9.337
Variance 87.177
Skewness -0.167428
Kurtosis -0.463481
N 200
Minimum -2.170
1st Quartile 16.070
Median 23.386
3rd Quartile 29.441
Maximum 46.425
95% Confidence Interval for Mean
21.073 23.677
95% Confidence Interval for Median
21.162 24.593
95% Confidence Interval for StDev
8.503 10.354
0.0 7.5 15.0 22.5 30.0 37.5 45.0
95% Confidence Intervals
Mean
Median
21 22 23 24 25

Figura 17

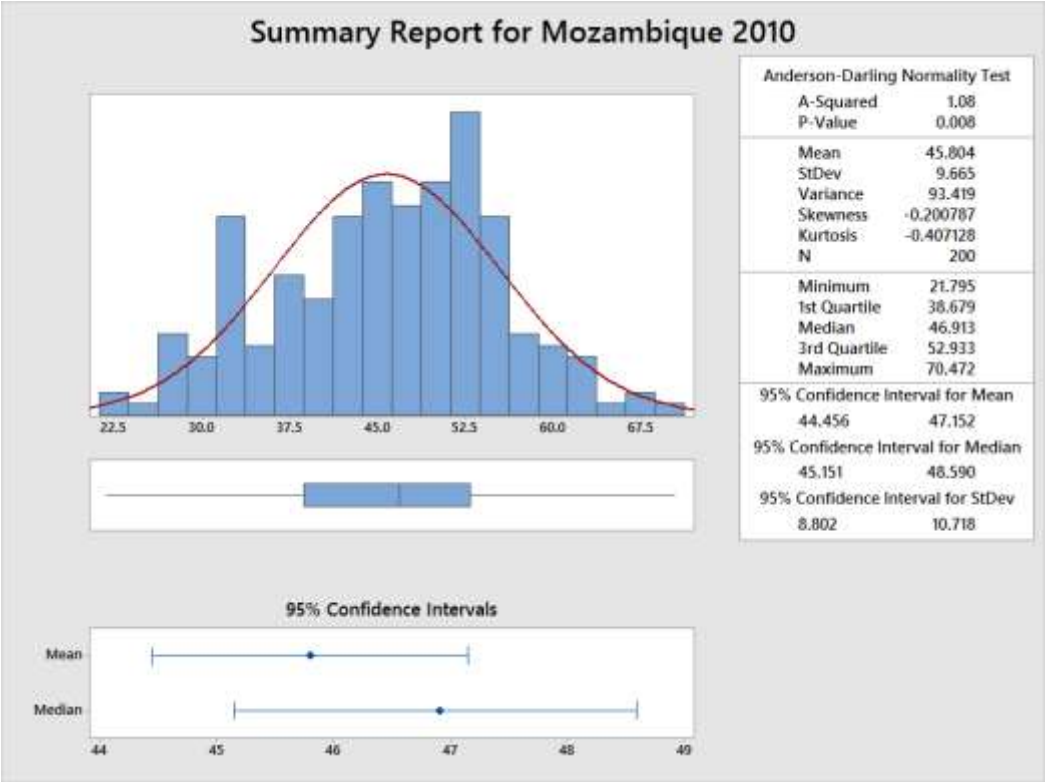

Figura 18

La media de Mozambique en el año 2005 fue muy baja, con 22.375, lo cual deja en claro que hay muy pocas niñas que van a la primaria o secundaria. Cinco años después, la media casi se duplicó con 45.804, lo cual significa que la cantidad de niñas en la escuela incrementó al compararse con los niños, pero en definitiva sigue habiendo más niños que niñas en las escuelas.

El proceso de estadística descriptiva nos ha dado información relevante sobre el comportamiento de los datos, por lo cual hemos identificado elementos como los siguientes:

- Las medias y medianas de todos los conjuntos de datos son significativamente similares (tomando en cuenta un intervalo de confianza de 95%).
- La mayor parte de los conjuntos de datos se comportan de manera normal, por lo cual es posible analizarlo con pruebas de hipótesis paramétricas.
- Los datos se distribuyen como una campana de Gauss, por lo cual es posible ver que el comportamiento que siguen está determinado por una curva normal (esta es una condición imprescindible para lograr que los datos sean analizados estadísticamente).

Estadística inferencial

Se identificó que las muestras de los países seleccionados cumplen con los supuestos para poder ser analizadas a partir de una prueba estadística de T de Student de dos muestras.

Por tanto, a continuación se lleva a cabo la explicación de cada prueba, junto con las hipótesis estadísticas correspondientes y la corrida obtenida en el programa estadístico de Minitab:

Perú 2005 y 2010

H0: μ(Peru 2005) = μ (Peru 2010)

H1: μ(Peru 2005) ≠ μ (Peru 2010)

Difference = μ (Peru 2005) - μ (Peru 2010)

Estimate for difference: -4.400

95% CI for difference: (-4.664, -4.136)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -32.85 P-Value = 0.000 DF = 200

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

España 2005 y 2010

H0: μ(España 2005) = μ (España 2010)

H1: μ(España 2005) ≠ μ (España 2010)

Difference = μ (Spain 2005) - μ (Spain 2010)

Estimate for difference: 0.526

95% CI for difference: (-0.192, 1.244)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = 1.44 P-Value = 0.150 DF = 280

Para este caso, el valor P es mayor a .05. Esto quiere decir que el cambio que hubo entre la media del año 2005 y el año 2010 no es estadísticamente significativo.

Estados Unidos 2005 y 2010

H0: μ(USA 2005) = μ (USA 2010)

H1: μ(USA 2005) ≠ μ (USA 2010)

Difference = μ (United States 2005) - μ (United States 2010)

Estimate for difference: 0.454

95% CI for difference: (-0.065, 0.973)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = 1.72 P-Value = 0.086 DF = 378

Para este caso, el valor P es mayor a .05. Esto quiere decir que el cambio que hubo entre la media del año 2005 y el año 2010 no es estadísticamente significativo.

México 2005 y 2010

H0: μ(México 2005) = μ (México 2010)

H1: μ(México 2005) ≠ μ (México 2010)

Difference = μ (Mexico 2005) - μ (Mexico 2010)

Estimate for difference: -4.061

95% CI for difference: (-4.297, -3.825)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -33.87 P-Value = 0.000 DF = 269

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

Uruguay 2005 y 2010

H0: μ(Uruguay 2005) = μ (Uruguay 2010)

H1: μ(Uruguay 2005) ≠ μ (Uruguay 2010)

Difference = μ (Uruguay 2005) - μ (Uruguay 2010)

Estimate for difference: -8.850

95% CI for difference: (-9.363, -8.336)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -33.91 P-Value = 0.000 DF = 384

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

Belice 2005 y 2010

H0: μ(Belice 2005) = μ (Belice 2010)

H1: μ(Belice 2005) ≠ μ (Belice 2010)

Difference = μ (Belize 2005) - μ (Belize 2010)

Estimate for difference: -4.838

95% CI for difference: (-5.545, -4.131)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -13.47 P-Value = 0.000 DF = 301

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

Camboya 2005 y 2010

H0: μ(Camboya 2005) = μ (Camboya 2010)

H1: μ(Camboya 2005) ≠ μ (Camboya 2010)

Difference = μ (Cambodia 2005) - μ (Cambodia 2010)

Estimate for difference: -22.39

95% CI for difference: (-24.66, -20.13)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -19.49 P-Value = 0.000 DF = 209

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

Marruecos 2005 y 2010

H0: μ(Marruecos 2005) = μ (Marruecos 2010)

H1: μ(Marruecos 2005) ≠ μ (Marruecos 2010)

Difference = μ (Morocco 2005) - μ (Morocco 2010)

Estimate for difference: -15.033

95% CI for difference: (-16.391, -13.674)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -21.81 P-Value = 0.000 DF = 210

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

Mozambique 2005 y 2010

H0: μ(Mozambique 2005) = μ (Mozambique 2010)

H1: μ(Mozambique 2005) ≠ μ (Mozambique 2010)

Difference = μ (Mozambique 2005) - μ (Mozambique 2010)

Estimate for difference: -23.429

95% CI for difference: (-25.297, -21.561)

T-Test of difference = 0 (vs ≠): T-Value = -24.66 P-Value = 0.000 DF = 397

En este caso, se puede observar que el valor P es inferior a .05, lo cual significa que la media del 2005 a comparación de la media sí tiene un cambio significativo estadísticamente.

En conclusión, hubo cambios significativos en todos los países del 2005 al 2010, excepto en Estados Unidos y España. Después de analizar estos datos, también tomamos en consideración otros elementos para cada uno de los países, desde el PIB hasta la cantidad de inversión que los países tienen en sus alumnos de primaria por persona. Algo que pudimos observar en los resultados es que entre menor era la cantidad de ingresos de los países, menos era el impacto de cambio que había entre la media del año 2005 y el año 2010. Sin embargo, aún nos hacía falta comprender con mayor profundidad los datos con los que estábamos tratando. Es por ello que procedimos con la siguiente prueba estadística.

Resultados y Conclusiones

La realización de este proyecto nos permitió evaluar la equidad de género en educación desde una perspectiva cuantitativa. En general, hemos identificado que aquellos países que cuentan con un nivel de desarrollo bajo, por ejemplo, Camboya, Mozambique o Marruecos, son aquellos que presentan índices más bajos con respecto a la equidad en la paridad de hombres y mujeres que participan en los sistemas educativos. Estos países, que han sido conocidos como naciones menos

adelantadas, tienen un reto mayor para involucrar a su población en procesos de educación formal y no formal que les permita alcanzar los niveles de bienestar deseados. Esto no sólo se refleja mediante la necesidad de contar con estadísticas específicas sobre el tema, sino con la posibilidad de que todos los individuos tengan el desarrollo deseado.

Otro aspecto a mencionar es que de 2005 a 2010, la mayoría de los países (siete de nueve) tuvieron diferencias estadísticamente significativas con respecto a la paridad. Mientras que algunos de ellos permitieron la entrada a un mayor número de mujeres, otros se equilibraron para permitir que tanto hombres como mujeres tuvieran el mismo acceso a los servicios educativos formales. Esto significa que no sólo es necesario que las mujeres tengan un mayor acceso a la educación, sino que también se vuelve necesario que los hombres y las mujeres dentro del ámbito educativo se equilibren, pues debe haber un reflejo de la cantidad de hombres y mujeres a nivel nacional y su participación en la escuela.

Asimismo, identificamos un modelo general que permite explicar los elementos más sobresalientes al momento de definir el comportamiento de equidad de género en las escuelas. Esto se llevó a cabo mediante los datos de 2005 y 2010, por lo cual ahora es posible generar ecuaciones que generan predicciones sobre el comportamiento de la paridad de género en los próximos años.

Es visible cómo en cinco años, las políticas públicas y las oportunidades de acceso educativo, han permitido a los gobiernos, mejorar con respecto a la paridad y equidad de género en educación. Sin embargo, aún queda pendiente que países, principalmente aquellos con un estatus de desarrollo bajo, trabajen en asegurar que cada vez más niños y niñas accedan a los sistemas educativos formales.

Referencias

Baliamoune-Lutz, M., & McGillivray, M. (2015). The impact of gender inequality in education on income in africa and the middle east. Economic Modelling, 47, 1-11. doi:10.1016/j.econmod.2014.11.031

Driessen, G., & Langen, A. v. (2013). Gender differences in primary and secondary education: Are girls really outperforming boys? International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De l'Education, 59(1), 67-86. doi:10.1007/s11159-013-9352-6

Esperanza de vida al nacer, total (años). (n.d.). Retrieved April 18, 2017, from http://datos.bancomundial.org/indicator/SP.DYN.LE00.IN?view=chart

Ferreira, F., & Gignoux, J. (2014). The measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. World Bank Economic Review, 28(2), 210-246. doi:10.1093/wber/lht004

GDP per capita (current US$). (n.d.). Retrieved April 18, 2017, from http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD

Staff, I. (2017, April 12). What is GDP and why is it so important to economists and investors? Retrieved April 18, 2017, from http://www.investopedia.com/ask/answers/199.asp

Tasa de alfabetización, total de jóvenes (% de personas entre 15 y 24 años). (n.d.). Retrieved April 18, 2017, from http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.ADT.1524.LT.ZS?view=chart

ZENG, J., PANG, X., ZHANG, L., MEDINA, A., & ROZELLE, S. (2014). gender inequality in education in china: A meta-regression analysis. Contemporary Economic Policy, 32(2), 474-491. doi:10.1111/coep.12006