



Evaluando nuevas formas de aprender

Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

CAPACIDADES PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA

Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcalde Mayor de Bogotá
GUSTAVO PETRO URREGO

Secretario de Educación
ÓSCAR SÁNCHEZ JARAMILLO

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
PATRICIA BURITICÁ CÉSPEDES

Subsecretaria de Integración Interinstitucional
GLORIA MERCEDES CARRASCO RAMÍREZ

Director de Evaluación de la Educación
MIGUEL FRANCISCO GODOY CARO

Directora de Participación
DEIDAMIA GARCÍA QUINTERO

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
ROCÍO OLARTE TAPIA

Equipo Técnico de la Dirección de Evaluación de la Educación
AMPARO ARDILA PEDRAZA
JUAN CAMILO ALJURI PIMIENTO
HERNÁN IVÁN MARTÍN VELÁZQUEZ
ANA JUDIT ARISTIZÁBAL GARCÍA

Equipo Técnico de la Dirección de Participación
OLGA LUCÍA VARGAS LLANO
DIANA CONSTANZA PEÑA

Elaboración del instrumento:
Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de Los Andes
ANA MARÍA VELÁZQUEZ
ANDRÉS MEJÍA DELGADILLO

Universidad Nacional de Colombia

Rector
IGNACIO MANTILLA PRADA

Vicerrector de Sede Bogotá
DIEGO HERNÁNDEZ LOSADA

Director Instituto de Estudios Urbanos
CARLOS ALBERTO PATIÑO VILLA

Codirectores del estudio
EDNA CRISTINA BONILLA SEBÁ*
JORGE IVÁN GONZÁLEZ BORRERO

Investigadores expertos
PAUL BROMBERG
CAROLINA BOTERO
ANA YUDY MORÁN

Asesores
MARIO ALBERTO PÉREZ*
EUGENIO CORTÉS
NUBIA LÓPEZ
ANDRÉS MAURICIO MENDOZA

Coordinadora General
MARTHA LILIANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Coordinador Administrativo y Financiero
SERGIO ALBERTO ARDILA LUNA

Sensibilización y Socialización
NÉSTOR ALFONSO MORA

Asistentes de Investigación
IVONNE CASTILLO BELTRÁN
JUAN SEBASTIÁN CONTRERAS BELLO

Corrector de estilo publicación
HERNÁN SUÁREZ

Diseño de páginas internas y Diagramación
DAVID ROJAS

*Profesores Universidad Nacional de Colombia

CAPACIDADES PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA

Instituto de Estudios Urbanos
Secretaría Distrital de Educación

CONTENIDO

The background is a solid orange color with a repeating pattern of white, stylized swirls and small dots. The swirls are of varying sizes and orientations, creating a dynamic and decorative texture. The dots are scattered throughout, adding to the overall pattern.

1. Presentación SED	8
2. Presentación IEU-UN	12
3. Educación y personas institucionalizadas	14
4. Definiciones básicas	18
5. Metodología	30
5.1. Contenido de la Prueba	31
5.2. Estructura de la Prueba	32
5.3. La unidad de análisis	33
5.4. El índice de ciudadanía y convivencia (ICC)	34
6. Resultados a nivel individual	38
6.1. Dignidad y derechos	41
6.2. Deberes y respeto por los derechos de los demás	46
6.3. Participación	48
6.4. Identidad	48
6.5. Sensibilidad y manejo emocional	49
6.6. Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza	51
6.7. Factores asociados al ICC	52
6.8. Análisis multicausal	57
7. Diferencias atribuibles al colegio	62
7.1. El ICC por tipo de colegio y por colegio	64
7.2. El componente cognitivo global y el constructo cognitivo de cada capacidad	69
7.3. El contexto y su relación con el ICC y las capacidades	71
8. Relación entre la encuesta de clima escolar y victimización y la Prueba SER de ciudadanía y convivencia	78
8.1. El índice de clima escolar (ICE)	81
8.2. Relación entre el ICC y el ICE	82
8.3. Capacidades de la PSC y la ECE	83
8.4. Condiciones socioeconómicas (CSE) y la encuesta de clima escolar (ECE)	87
8.5. Sensación de seguridad en el contexto del ICE y del ICC	91
9. Conclusiones	93
10. Referencias bibliográficas	97
Apéndice	101
Ficha Técnica	122

1

PRESENTACIÓN SED

El Plan Sectorial de Educación 2012-2016 “Educación de calidad para todos y todas” promueve el fortalecimiento de capacidades para el buen vivir, el desarrollo de aprendizajes académicos de excelencia y la formación para la ciudadanía y la convivencia.

Lo anterior implica contar con un currículo para la excelencia académica y la formación integral de los estudiantes alrededor de los aprendizajes del SABER en matemáticas, lengua castellana y segunda lengua, ciencias sociales y ciencias naturales, y de los aprendizajes del SER en arte, educación física, recreación y deporte, y ciudadanía y la convivencia.

Estos planteamientos se han concretado en la formulación y ejecución de propuestas como la jornada completa, una apuesta curricular que se traduce en más tiempos para más aprendizajes.

Para evaluar los aprendizajes de las áreas del SER, la Secretaría de Educación Distrital (SED) diseñó y aplicó las Pruebas SER de arte, bienestar físico y convivencia y ciudadanía.

Con esta iniciativa innovadora, sin precedentes en la ciudad y en el país, la SED se suma a los planteamientos sobre el asunto de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO y el Centro para la Educación Universal (CUE) de Brookings Institution. Estos dos últimos organismos han liderado la convocatoria internacional para la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes, la cual ha investigado la viabilidad de identificar objetivos comunes y mejorar el aprendizaje en toda su integridad. Al respecto, la Comisión afirma:

“Aunque la cobertura en educación primaria ha aumentado drásticamente en los pasados quince años, estas ganancias han sido inconsistentes y los niveles de aprendizaje continúan siendo inaceptablemente bajos. La educación de baja calidad está arriesgando el futuro de millones de niños y jóvenes alrededor del mundo. En estos momentos se desconoce la escala total de esta crisis porque la medición de los resultados de aprendizaje es limitada en muchos países...”¹

En desarrollo de los objetivos citados, la Comisión propone la medición de los siguientes dominios del aprendizaje: bienestar físico, desarrollo social y emocional, cultura y artes, alfabetización y comunicación, enfoques de aprendizaje y cognición, utilización de números y matemáticas, ciencia y tecnología.

Con el diseño y aplicación de las Pruebas SER como el instrumento de métrica para evaluar los aprendizajes adquiridos en dominios diferentes a los tradicionalmente evaluados, la SED se incorpora al horizonte internacional y a las discusiones de orden mundial, como ya lo han hecho Chile y Brasil en nuestro continente.

En el caso particular de ciudadanía y convivencia, la prueba se diseñó con el apoyo del Centro de Investigación y Formación en Educación de la Universidad de Los Andes, y se aplicó con el apoyo del Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad

¹ Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes (LMTF, por su sigla en inglés), 2013. Hacia un aprendizaje universal: Recomendaciones de la Comisión Especial sobre Métricas de los Aprendizajes. Montreal y Washington D.C.: Instituto de Estadística de la UNESCO y Centro de Educación Universal de Brookings.”

Nacional, a cerca de 62.000 estudiantes de grado noveno de los colegios oficiales y a una muestra de colegios privados.

La prueba evalúa las siguientes capacidades ciudadanas y de convivencia de los estudiantes en el ámbito individual para actuar como agentes críticos, activos y transformadores de su entorno: identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto, sensibilidad y manejo emocional, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, y participación.

En este documento se presentan los resultados de esta aplicación, los cuales constituyen un importante insumo para formular y ejecutar estrategias de mejoramiento en los colegios, las localidades y la ciudad, que permitan fortalecer las capacidades ciudadanas y de convivencia de los niños, niñas y jóvenes de nuestra ciudad.

Patricia Buriticá Céspedes

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

2

PRESENTACIÓN IEU-UN

En desarrollo del Contrato Interadministrativo suscrito entre la Secretaría Distrital de Educación (SED) y el Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia, se realizó el análisis de los resultados de la Prueba SER en ciudadanía y convivencia, que es un complemento de las Pruebas SER de arte y bienestar físico. La Universidad comparte con la Secretaría de Educación la preocupación por tener una mirada integral sobre la formación de los niños y de los jóvenes. Los esfuerzos que se hacen por medir los avances en ciudadanía y convivencia ayudan a precisar los énfasis de la política educativa. Esta prueba es la primera y por tanto sirve como línea de base para posteriores estudios.

El documento describe los elementos constitutivos y la metodología de la Prueba de Ciudadanía y Convivencia elaborada por Centro de Investigación y Formación de la Universidad de Los Andes, con base en los lineamientos pedagógicos para la ciudadanía y la convivencia de la SED. Posteriormente se presentan los resultados por estudiante y se analizan las diferencias atribuibles al colegio. Finalmente, se comparan los resultados de las Encuesta de Clima Escolar (ECE) con la Prueba SER de Ciudadanía y Convivencia (PSC). Se incluye también el Anexo Estadístico. El equipo del Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional agradece al Secretario de Educación, Oscar Sánchez, por la confianza depositada y el apoyo brindado. En el desarrollo de la investigación contamos con la colaboración directa de Miguel Godoy, Amparo Ardila, Ana Aristizábal, Juan Camilo Aljuri y Hernán Martín de la SED. Las discusiones que tuvimos con ellos fueron de gran utilidad, y nos permitieron ir precisando los argumentos, y los énfasis analíticos. Nuestro agradecimiento a los colegas del Centro de Investigación y Formación en Educación, Cife, de la Universidad de los Andes; Andrés Mejía y Ana María Velásquez. A todos, les expresamos nuestra gratitud por los aprendizajes compartidos.

3

EDUCACIÓN Y PERSONAS INSTITUCIONALIZADAS

Para la Secretaría de Educación Distrital (SED) la formación integral comprende dos tipos de aprendizajes, relacionados con el saber y el ser. Estas dimensiones son amplias, y reconocen que la educación de calidad conjuga el *desarrollo cognitivo* y las *dimensiones afectivo-sensoriales*. Desde las ciencias humanas, sobre todo por la influencia de la economía, se asocia la primera dimensión al *capital humano*. La llamada inversión en capital humano tiene una relación directa con la adquisición de conocimientos y con el ingreso. Otras dimensiones de la educación se inscriben en el espacio de las *capacidades humanas*, y no suelen vincularse al ingreso (Sen 1997).

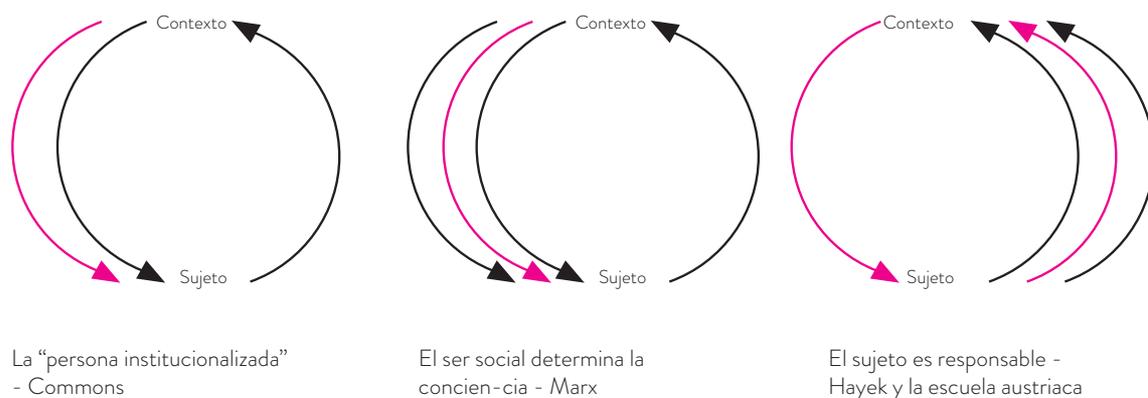
El Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), tiene como fin garantizar la formación de los estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de capacidades ciudadanas. Esta *educación para la ciudadanía* se coloca al mismo nivel de los saberes académicos. Es un complemento indispensable cuando se analiza desde una perspectiva integral. En las reflexiones usuales sobre la calidad de la educación se centra la atención en el conocimiento, y se dejan por fuera otras dimensiones que son fundamentales en la acción humana, como los sentimientos, las pasiones y las creencias.

La SED reconoce que la ciudadanía es dinámica y se enmarca en un contexto social, espacial y temporal. El significado del buen

ciudadano se redefine permanentemente. Somos *personas institucionalizadas*, puesto que interactuamos en contextos que no hemos creado. El orden institucional (formal e informal) existe antes de cada sujeto. La educación para la ciudadanía y la convivencia ayuda a construir estas relaciones entre los miembros e instituciones de la sociedad. En la filosofía moral occidental, el ejercicio de la ciudadanía debe contribuir a la formación de instituciones guiadas por los principios de la *justicia como imparcialidad* (Rawls 1971).

Figura 1

La relación entre los elementos contextuales y el sujeto



La figura 1 ayuda a entender la relación entre el sujeto y el contexto (orden institucional). Las gráficas son un intento por mostrar la forma como interactúa el ciudadano en la sociedad, dependiendo de la relevancia que se le atribuya al sujeto o al contexto. En los tres esquemas de la figura se acepta que existe una relación entre el sujeto y sus circunstancias. Todos los analistas aceptan que el contexto marca al sujeto y, a su vez, que éste incide en el orden institucional. La causalidad es circular. Las diferencias entre las escuelas de pensamiento tienen que ver con los énfasis que le dan a uno u otro sentido de la causalidad. La incidencia del contexto se puede entender de formas diversas.

La posición más radical es la de Marx (1867), para quien *el ser social determina la conciencia*. Esta mirada se ilustra en la gráfica del medio. Allí se incluyen tres flechas que marcan la relación de causalidad que va desde el ser social (contexto) hacia la conciencia (sujeto). En la visión de Marx, la libertad y la responsabilidad del sujeto queda subsumida en los determinantes sociales y económicos. En esta lógica, el margen de maniobra de los ciudadanos es limitado.

El pensamiento liberal propone una visión completamente distinta, que se refleja muy bien en el pensamiento de la teoría austriaca de economía. La perspectiva de Hayek (1944) es paradigmática, y se expresa bien en la figura del lado derecho. Allí se incluyen tres flechas que van desde el sujeto hacia el contexto. La responsabilidad individual adquiere relevancia. El sujeto está en capacidad de contrarrestar la incidencia del contexto. En condiciones ideales, la educación para la convivencia y la ciudadanía debería ofrecerle instrumentos al sujeto para incidir en el contexto. Para la SED la convivencia es un proceso de interacción, que deberían llevar a consensos sobre valores y normas. En la sociedad liberal el sujeto espera que su norma moral se pueda proponer como norma moral universal. Para un individuo es positivo que la sociedad acepte su punto de vista. Este principio liberal corresponde al ideal de la ciudadanía, así que el individuo incide en su contexto.

La gráfica de la izquierda incluye dos flechas que van desde el contexto hacia el sujeto. Se trata de una posición intermedia entre el liberalismo radical y los determinantes estructurales del marxismo. La “persona institucionalizada” en la concepción de Commons (1934) le da relevancia al contexto, pero lo hace de tal manera que el sujeto no quede tan atado como en la lógica de Marx. Commons explicita la dimensión social de los sujetos. La persona nace en una sociedad en la que ya existen reglas y organizaciones. Nadie

puede hacer caso omiso de esta realidad ^{2/}. Para Commons el sujeto tiene un margen de acción importante pero actúa de manera condicionada.

La escuela es un espacio de interacción que reconoce los condicionantes, pero que propone alternativas de cambio al sujeto, que convive de manera razonable con los demás. En Commons la *razonabilidad* es la expresión de equilibrios subóptimos. Se espera que la escuela contribuya a que los sujetos puedan modificar las situaciones contextuales que juzgan inadecuadas (Herrera 1998).

La Prueba SER de capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia evalúa las capacidades para la ciudadanía y la convivencia de los estudiantes de grado noveno de los colegios distritales y de un grupo de planteles privados de la ciudad de Bogotá ^{3/}. La Prueba debe servir a los colegios y a la Secretaría de Educación como uno de los insumos que informen las decisiones de política pública.

La prueba fue diseñada por la Universidad de los Andes (Velásquez y Mejía 2014) y aplicada y evaluada por el Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia.

2. La persona institucionalidad de Commons es similar a la de Mantzavinos, North y Shariq (2004). Estos autores proponen la categoría “institucionalismo cognitivo”, que es el aprendizaje ligado al análisis institucional.

3. El grupo de colegios privados no corresponde a una muestra representativa. Por tanto, la lectura de los resultados correspondientes a planteles privados apenas es indicativa.

4

DEFINICIONES BÁSICAS

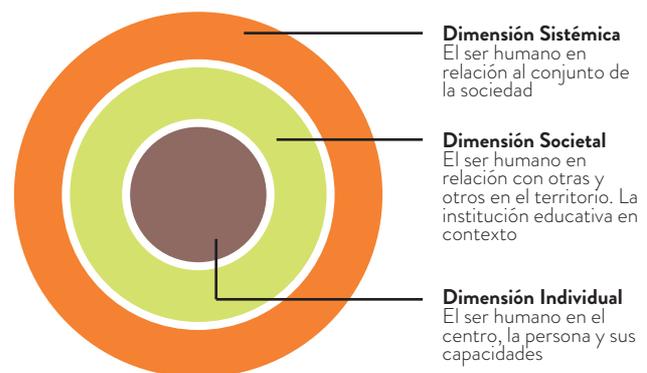
La Prueba SER de Ciudadanía y Convivencia hace parte de un conjunto de mediciones que buscan tener una comprensión integral de la formación educativa. En su análisis de la relación entre la ciudadanía y la convivencia, la Secretaría de Educación diferencia las dimensiones individual, societal y sistémica (figura 2). Este enfoque global expresa la intención que tiene la SED por abordar el comportamiento escolar desde una perspectiva holística.

En el documento SED (2014 b) se hace la diferencia entre tres corrientes de pensamiento: liberal, comunitarista y cívico-republicano. Después de explicar el significado de cada una de ellas, se opta por un enfoque *alternativo*, en el que se...

“...reconoce la ciudadanía como dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente, y entiende que el ciudadano o la ciudadana se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo. Esta es entonces, una ciudadanía en relación con el Estado y los derechos que debe garantizar, pero también una ciudadanía que trasciende al Estado, que es asociada con el sentido amplio de la sociedad política; donde las comunidades humanas están unidas mediante valores e ideales que les conceden un carácter intrínsecamente político” (SED 2014 b, p. 13).

Figura 2

Dimensiones de la ciudadanía y de la convivencia



Fuente: SED (2014 b, p. 19).

Al explicar la figura 1 decíamos que un liberal como Hayek afirma que todo sujeto es activo en la sociedad. Que el individuo está más allá del Estado, y que los valores e ideales de las sociedades son intrínsecamente políticos. Estas ideas también tienen cabida en las visiones comunitarista y republicana^{4/}.

La SED (2014 b, p. 32) afirma, además, que su enfoque de ciudadanía y convivencia se inscribe en el modelo de desarrollo humano. Tal y como lo reconoce Amartya Sen, esta aproximación es profundamente liberal y se inscribe en los enfoques de autores como Smith y Mill. Existe una analogía clara entre *Desarrollo como Libertad* (Sen 1999) y los *Principios de Economía Política* (Mill 1848)^{5/}. Si la visión de ciudadanía y convivencia se desprende del paradigma de desarrollo humano, entonces no habría una ruptura con el pensamiento liberal de autores como Mill.

En el documento original de la SED las referencias al deber moral, como elemento constitutivo de la ciudadanía son escasas, y cuando se les menciona el enfoque es muy general.

“Los deberes como capacidad se relacionan con el desarrollo de actitudes en los y las estudiantes y la comunidad educativa, para actuar responsablemente ante los demás y ante la norma” (SED 2014 b, p. 24).

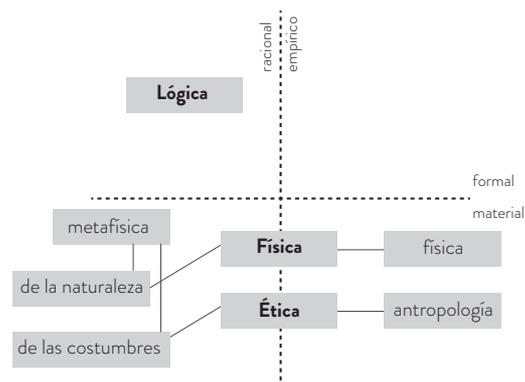
4. La diferencia de Hayek con el comunitarismo y el republicanismo toca otros aspectos que no se incluyen en SED (2014 a, b, c). Ver, además, Unicef (2006).

5. Esta frase de Mill es muy próxima a la reflexión de Sen sobre la causalidad circular que existe entre desarrollo y libertad.

“Todo el mundo sabe que una cosa es ser rico y otra ser instruido, valiente o humanitario; que las cuestiones, sobre cómo se hace rica una nación, y cómo se hace libre, o virtuosa, o eminente en la literatura, en las bellas artes, en las armas, o en la política, tienen una significación totalmente distinta. En realidad, todas ellas se hallan indirectamente enlazadas y reaccionan unas sobre otras. Algunas veces un pueblo se libera porque antes se había enriquecido, o se enriquece porque antes de había liberado. Las creencias y leyes de un pueblo ejercen una poderosa influencia sobre su situación económica; y ésta, a su vez, por su influencia sobre su desarrollo mental y sus relaciones sociales, influye en sus creencias y leyes” (Mill 1848, p. 29).

Figura 3

La relación entre lógica, física y ética en el pensamiento griego



Fuente: Adaptación propia a partir de Ramírez (1973)

En la perspectiva de Kant, la reflexión sobre los deberes del ciudadano tiene su origen en la ética y estas obligaciones se expresan de manera racional en la metafísica de las costumbres. En la gráfica 3 se observa la forma como los griegos concebían el papel de la ética en el proceso de ordenamiento de la sociedad. Las tres ciencias de la antigua filosofía griega eran la lógica, la física y la ética. En opinión de Kant (1785, p. 49), “esta división es adecuada a la naturaleza de la materia y no hay nada que mejorar en ella”.

La gráfica muestra las relaciones básicas entre lo racional y lo empírico, y entre lo formal y lo material. El cuadrante superior del lado izquierdo conjuga lo racional y lo formal. Lo racional formal conforma el espacio de la lógica. En este cuadrante no hay ninguna relación con lo material ni con lo empírico. El espacio de la lógica es subjetivo y su desarrollo se lleva a cabo mediante reflexiones deductivas. El cuadrante superior del lado derecho corresponde a lo formal empírico. En este cuadrante no se incluye ninguna disciplina, porque no hay manera de hacer compatible lo formal con la empírico. Los discursos formales no dan cuenta de la realidad empírica. Siempre existirá una asimetría entre la construcción formal y el mundo empírico.

La matemática, que es un ejercicio lógico (formal y racional) no puede conjugarse con lo empírico. La experiencia, que es la expresión de las relaciones empíricas, no se puede captar a

través de las relaciones formales. Lo formal y lo empírico no son compatibles. La noción formal de triángulo se puede captar a través de la razón, y se puede expresar mediante el lenguaje, pero resulta incongruente con la experiencia. La reflexión lógica no tiene relación directa con la experiencia. Siempre existe una asimetría entre las dos dimensiones.

El cuadrante inferior izquierdo corresponde a lo material y racional. En esta área se encuentra la metafísica de la naturaleza y la metafísica de las costumbres. Se trata de una reflexión racional sobre lo material. El cuadrante inferior izquierdo abarca las dimensiones material y empírica. Allí tienen cabida el pensamiento racional sobre la física y la antropología. La reflexión racional sobre la física es la metafísica de la naturaleza. Y el ejercicio racional sobre la antropología es la metafísica de las costumbres. Los análisis conceptuales sobre la física y las costumbres aceptan la relevancia de los sentimientos y de las emociones. En la perspectiva de Kant la razón orienta los sentimientos y las emociones. El autor trata de llevar la razón hasta sus últimas consecuencias. El imperativo categórico es la afirmación incondicional de la razón. Kant aspira a que la argumentación racional ordene, sin ningún obstáculo, el mundo de la moral. Pero, al mismo tiempo, reconoce que es posible concebir la inconcebibilidad de una argumentación racional llevada al límite. En la vida normal los seres humanos terminan reconociendo que la

razón queda subsumida en las emociones y la pasión. En otras palabras, los imperativos categóricos no son posibles aunque se tengan que postular como principios rectores de la moral. La decisión moral debe estar guiada por la razón, que se coloca por encima de las emociones y de los sentimientos. Pero en la realidad, lo reconoce Kant, los sentimientos ahogan la razón. Y, entonces, el imperativo categórico se convierte en un imperativo hipotético.

“No es, pues, ninguna falta de nuestra deducción del principio supremo de la moralidad, sino un reproche que habría que hacerle a la razón humana, en general, que no pueda hacer concebible, según su necesidad absoluta, una ley práctica incondicional (aquella que debe ser imperativo categórico); pues ya que no quiere hacer esto por medio de ningún interés puesto como base, no puede ser vituperada, porque esta ley, entonces, no sería una ley moral, ed., una ley suprema de la libertad. Así, pues, no concebimos la necesidad práctica incondicional del imperativo moral, *sino que concebimos su inconcebibilidad*; que es lo que en rigor cabe requerir de una filosofía que aspira en principio hasta los límites de la razón humana” (Kant 1785, p. 160, énfasis añadido).

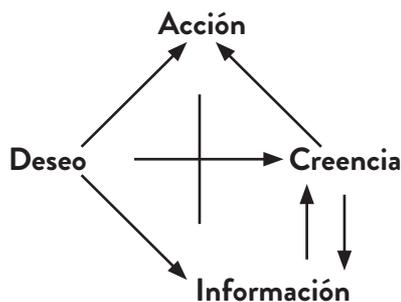
Como lo afirma la SED, los “deberes como capacidad se relacionan con el desarrollo de actitudes”, pero la lectura kantiana pone en evidencia las limitaciones intrínsecas de todo ejercicio racional. Nos encontramos, entonces, con una imposibilidad de transmitir cualquier concepción de la ciudadanía y de la convivencia y, sobre todo, de cuantificarla. Puesto que los acercamientos sistemáticos son parciales e imperfectos, las nociones de ciudadanía y convivencia siempre serán discutibles. Los resultados de las pruebas ponen en evidencia dos tipos de limitaciones. Unas de naturaleza técnica, que se captan a través del método Rasch ^{6/}, y otras de carácter más analítico, que se expresan en el margen relativamente estrecho de los puntajes del índice de ciudadanía y convivencia (ICC).

Dicho de otra manera, la concepción de ciudadanía desarrollada por la SED, independientemente de su validez intrínseca, es difícil de medir. La propuesta de Velásquez y Mejía (2014) busca captar el comportamiento de los jóvenes teniendo

6. Los métodos propuestos por Rasch permiten analizar la consistencia interna de las pruebas. Se espera que los mejores tengan la mayor probabilidad de responder bien los diferentes ítems. Ver, Badenes (2008), Wohlk (2002).

Figura 4

La interacción entre el deseo, la creencia y la información en la determinación de la acción



Fuente: Elster (2002, p. 4).

como referencia los elementos normativos que se desprenden de la visión de ciudadanía de la SED. Los problemas inherentes a la medición no conllevan renunciar a la cuantificación, sino a evitar interpretaciones simplistas.

La imposibilidad kantiana de llevar la razón hasta sus últimas consecuencias se refleja en la figura 4. Las emociones forman parte del ser humano. La figura describe la secuencia propuesta por Elster (2002). La acción está determinada por la interacción de los deseos y de las creencias. La razón no impulsa la acción por fuera de los deseos y las creencias. No existe un ser racional que guíe su comportamiento de acuerdo con imperativos categóricos. Los imperativos terminan siendo hipotéticos. El constructivismo racional que postula imperativos categóricos, sucumbe frente al peso de los deseos y las creencias.

En la gráfica el deseo influye en las creencias a través de la información. Pero no se trata del dato objetivo, exterior al sujeto. Cada persona percibe el dato de acuerdo con sus intereses y en función de sus preconcepciones. La información no es externa al sujeto, sino que éste la construye. El sujeto tiene sus propias jerarquías para organizar la información y es inevitable mirar con el deseo. La información se retro-alimenta con las creencias. Claramente, en la óptica de Elster el conocimiento no puede ser objetivo. Tampoco es exclusivamente racional. La perspectiva de Elster, así como la de Hayek, le dan importancia al sujeto y niegan las pretensiones de conocimiento racional. No es factible establecer una ruptura entre el sujeto que conoce y la realidad. La persona es parte constitutiva de la realidad y no se puede abstraer a ella. Este tipo de aproximación cabe en la dimensión sistémica de la figura 1 (p. 3).

Desde la mirada de la SED, la formación integral comprende dos tipos de aprendizajes: del saber y del ser. En la educación de calidad el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos son aspectos tan importantes como el mejoramiento de capacidades ciudadanas que permitan construir una vida satisfactoria en conjunto con los demás. Bajo esa orientación, la SED implementó el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), que tiene por objeto garantizar la formación de estudiantes en el reconocimiento y aprendizaje de capacidades ciudadanas. El desarrollo de la persona está marcado por la forma como se realiza el encuentro con el “otro”^{7/}. El proyecto busca consolidar la Educación para la Ciudadanía, de tal forma que se coloque al mismo nivel de los saberes académicos.

La SED reconoce que la visión de la ciudadanía es dinámica y se enmarca en las condiciones sociales, espaciales y temporales. El ciudadano se define por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar en las transformaciones y de incidir en el destino colectivo. La SED considera que la ciudadanía se construye a través de las relaciones entre los miembros e instituciones de la sociedad. Esta mirada optimista sobre la capacidad de transformación de la ciudadanía es compatible con la mirada de Commons (figura 1).

7. “... una ciudadanía en relación con los ‘otros’, con quienes convivimos diariamente, con quienes establecemos pautas de relacionamiento e imaginamos un nosotros y nosotras que motiva nuestro actuar colectivo, transformando y definiendo nuestra realidad” (SDP 2014 b, p. 13).

La convivencia se desarrolla en un ejercicio continuo, en el que la vida escolar desempeña un papel central. La escuela, en la concepción de la SED, es más que un lugar donde se adquieren aprendizajes. Es un espacio de interacción donde se propende porque las situaciones de discriminación y exclusión sean superadas, y la diferencia sea respetada. En la figura 2 la escuela hace parte de la *dimensión societal*.

En las condiciones ideales, que inspiran los informes de la SED (2014 a, b, c), el ejercicio de una ciudadanía autónoma es la expresión de la libertad de agencia. El sector educativo debe implementar un modelo pedagógico que permita avanzar en el ser y el saber. Pero dadas las interacciones complejas que se desprenden de la ciudadanía y de la convivencia, se presentan limitaciones intrínsecas en el momento de cuantificar. A continuación resumimos la definición de cada una de las capacidades, tal y como lo hace la SED (2014 a, b, c)^{8/}.

8. En el cuadro 1 (p. 6) es evidente la conjunción de razón y sentimiento. La concreción de las capacidades abre abanicos interpretativos amplios, y no se puede afirmar que las nociones correspondan a un solo enfoque teórico.

Identidad

La identidad es un proceso de construcción del ser a través de las relaciones del sujeto con el 'otro' y 'lo otro'. Desde esta perspectiva, se puede hablar de identidad social, identidad política, identidad sexual, identidad cultural, entre otras. La identidad implica aceptar y reconocer la diferencia. Esta capacidad permite el reconocimiento y la valoración de las condiciones inmanentes al sujeto y su corporalidad, como la etnia, el sexo, la orientación sexual y el resto de características físico-corporales. Implica, además, la valoración y aceptación de las diversas identidades contextuales, fruto de la ubicación espacial, barrio, ciudad, país.

El desarrollo de la identidad como capacidad ciudadana esencial engloba dos procesos que deben promoverse de forma recíproca: la construcción de la propia identidad y la aceptación de la de los demás.

Dignidad y derechos

Se refiere al valor inherente al ser humano en cuanto racional, dotado de libertad y poder creador, capaz de modelar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio responsable de su autonomía. Esta es la definición trascendental kantiana. Pero en la realidad, diría Sen (2009), las personas actúan movidas por ideas aproximadas de justicia más que por teorías perfectas de justicia (Rawls 1971).

Deberes y respeto por los derechos de los demás

Los deberes no condicionan, ni son prerequisite para la garantía de los derechos. Los deberes no deben entenderse como una limitación a los derechos, sino como la posibilidad de comprometer esfuerzos para su garantía universal. Los deberes involucran el fomento de la confianza entre los miembros de la escuela y de la comunidad.

Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza

El sentido de la vida comienza por la percepción de existir. La conciencia de lo vital surge de la propia corporalidad. La capacidad ciudadana, como condición de la vida en comunidad, implica el respeto por sí mismo y los otros. Llevado hasta sus últimas consecuencias es el *reino de los fines* (Kant 1785).

Sensibilidad y manejo emocional

Siguiendo a Maturana (1991, 2001), la SED introduce dimensiones que van más allá de lo puramente racional. El amor como fenómeno biológico es la emoción previa al lenguaje que constituye y conserva la vida social. A través del amor se reconoce al otro como un “legítimo otro”, sin importar quién o cómo sea. Lo opuesto al amor es la emoción del rechazo, el odio. La educación impulsada y mediada por el afecto, debe actuar en correspondencia con el amor que reside en la naturaleza del ser humano. Partiendo del reconocimiento del amor como un fenómeno biológico, el manejo emocional como capacidad ciudadana esencial comprende el desarrollo de inteligencias complementarias a la cognitiva.

Participación, razón pública e instrumentalismo

La SED define la participación como “la acción de tomar parte”. Existen dos formas de participación: horizontal y vertical.

“... la *participación horizontal* como mecanismo de aprendizaje y empoderamiento; es decir, el empoderamiento de los individuos y sus comunidades, quienes tejen nuevas formas de relación social, basadas en los procesos de cooperación, colaboración, solidaridad, mutualidad y reciprocidad. Este tipo de empoderamiento no excluye la *relación vertical* con el Estado, que denota otro tipo de participación, como el ejercicio del voto, la deliberación ciudadana en los espacios establecidos, y en sí toda la mecánica de la democracia representativa” (SED 2014 b, p. 27, énfasis añadido).

La relación entre individuo y comunidad no es inmediata. Una de las razones de las asimetrías nace del carácter jerárquico de numerosas instituciones. Entre ellas, la institución escolar. Si, por su naturaleza, la escuela es jerárquica, la participación tiene límites intrínsecos. La formación en ciudadanía es para el ejercicio de la actividad política entendida en sentido amplio. En este proceso la participación puede jugar un papel importante, sin que se sobredimensionen sus alcances de manera ingenua.

Rawls coloca la razón pública en un pedestal elevado.

“La razón pública lo es porque: i) Es la razón de ciudadanos libres e iguales. Es la razón de lo público. ii) Su atención se centra en el bien público, y por ello sus preguntas tienen que ver con la justicia de la política fundamental. Sus indagaciones son de dos tipos: los fundamentos constitucionales y los temas de justicia básica. iii) Su naturaleza y contenido son públicos, y se expresan en el razonamiento público a través de un familia de concepciones razonables de la justicia política, que se piensa de manera razonable con el fin de satisfacer el criterio de reciprocidad” (Rawls 1997, p. 767).

Para que la participación ciudadana alcance dimensiones propias de la razón pública, tendría que propiciar procesos deliberativos alrededor de temas como los fundamentos constitucionales o la justicia básica. Los aspectos que son objeto de discusión son relevantes para la condición de vida de las personas, pero no tienen un vínculo directo con la redefinición de las instituciones constitutivas de “una sociedad bien ordenada”, como diría Rawls.

Si la participación se examina desde la razón pública, es evidente la tensión entre democracia representativa y democracia participativa. La relación entre las dos formas de democracia es un asunto neurálgico de la discusión. Si la democracia representativa se considera el punto de referencia, la democracia participativa pierde relevancia. La complementariedad entre ambas formas de democracia es compleja. En nuestras sociedades la democracia representativa subsume la democracia participativa.

En la realidad no es factible hacer una separación tajante entre democracia representativa y democracia participativa. La democracia representativa nunca podrá alcanzar la situación ideal caracterizada por instituciones justas que incorporan las preferencias de todos los individuos. Frente a los teoremas de imposibilidad de Arrow (1951), autores como Vickrey (1945), Harsanyi (1953) y Rawls (1971), imaginan que el acuerdo originario podría realizarse bajo condiciones excepcionales de *equiprobabilidad*, o de *velo de ignorancia*. Vickrey abre al camino a la equiprobabilidad en 1945, casi 30 años antes de la *Teoría de la Justicia* de Rawls. Las imperfecciones constitutivas de la democracia representativa tienen que ser compensadas de alguna manera y, entonces, se recurre, entre otros medios, a la democracia participativa ^{9/}.

9. O'Donnell (1978) utiliza el término "ciudadanía de baja intensidad", refiriéndose a una democracia sin ciudadanía efectiva. La ciudadanía de alta intensidad puede tener significados muy diversos. Incluso, desde la perspectiva rawlsiana, la ciudadanía de alta intensidad sería equivalente a los procesos de deliberación y decisión que tendrían lugar en una situación hipotética como la de velo de ignorancia o la de equiprobabilidad. Para Bentham (1776) la ciudadanía de alta intensidad equivaldría al funcionamiento óptimo del tribunal de la opinión, que debe reunir tres condiciones: información, deliberación y decisión. La información es una condición necesaria para que haya deliberación razonable. La democracia de alta intensidad garantizaría la autonomía de los sujetos. Pero como las condiciones óptimas nunca se presentan, las situaciones reales obstaculizan el ejercicio autónomo y obliga a que los comportamientos morales sean más o menos heterónomos.

5

METODOLOGÍA

5.1 CONTENIDO DE LA PRUEBA

Siguiendo los lineamientos de la Secretaría de Educación, la Prueba mira la dimensión individual. En el cuadro 1 se muestran los funcionamientos definidos para la Prueba.

Cuadro 1

Aprendizajes seleccionados por capacidad y funcionamientos que los concretan para la evaluación

Aprendizajes seleccionados por capacidad	Prácticas o funcionamientos a evaluar	Explicación
<i>Identidad</i> : su comunicación es incluyente, no discriminatoria y no es despectiva con las identidades de las demás personas y grupos humanos.	Está atento a ver quién está siendo excluido de una conversación o proceso comunicativo, e intenta incluirlo. Desaprueba (activamente) el uso de lenguaje despectivo o discriminatorio en procesos comunicativos.	En general estos funcionamientos se refieren a prácticas de cuidado de que las conversaciones o procesos comunicativos sean incluyentes. Algunas formas de exclusión posibles en la comunicación son el uso de un lenguaje despectivo con ciertas personas particulares o con ciertos grupos sociales, o el no permitir que algunas personas participen en procesos comunicativos o no tomar en serio su participación
<i>Dignidad y derechos</i> : defiende y exige la garantía de sus derechos como persona joven en su contexto socio cultural.	Reclama sus derechos (no se queda pasivo) cuando estos han sido vulnerados.	Se refiere al intento de restablecer sus derechos cuando ellos sienten que han sido vulnerados. Esto puede ocurrir a través de mecanismos institucionalizados o simplemente como parte de las relaciones con otros.
<i>Deberes y respeto por los derechos de los demás</i> : establece relaciones con otros/as (personas y grupos) regulando el uso de su poder en perspectiva de cuidado.	Regula el uso de su poder en sus relaciones con los demás.	La práctica correspondiente involucra un darse cuenta de ocasiones en las que se cuenta con poder para actuar destructivamente o para obtener beneficios personales a costa del bien común, y decidir no usarlo de esa manera. Incluye situaciones en las que se está en una rosca desde la que se pueden obtener beneficios injustos, y en las que encuentra en un cargo con cierta discrecionalidad para tomar decisiones, entre otras.
<i>Sensibilidad y manejo emocional</i> : identifica, en las relaciones humanas que establece intencionalmente, el potencial que tiene su manejo emocional y afectivo.	Experimenta indignación frente a la injusticia.	Esta capacidad, por su naturaleza, incluye algunos elementos que se asocian más a experimentar algunas emociones y sentimientos (incluidos los sentimientos morales de los que hablan Peter Straw-son y Guillermo Hoyos). En particular, nos concentramos aquí en la indignación ante la injusticia.
<i>Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza</i> : asume prácticas de consumo responsable y motiva a otras personas a hacerlo.	Tiene comportamientos de consumo que cuidan el entorno.	Aquí se manifiestan los comportamientos como consumidores que eligen qué comprar con criterios éticos y ciudadanos. Se relacionan con los productos en sí mismos (p.e. su nocividad para el ambiente), su producción (p.e. el buen o mal trato de los animales que consumimos) o el comportamiento de las empresas que los producen. Hay que tener en cuenta que las condiciones de pobreza de las familias de muchos niños y jóvenes hacen más improbable que ocurran comportamientos de consumo responsable.
<i>Participación</i> : utiliza los mecanismos de participación ciudadana a los que tiene acceso en su institución educativa, barrio y localidad.	Utiliza los mecanismos de participación ciudadana a los que tiene acceso.	Los mecanismos de participación que se eligieron aquí no se reducen a las formas institucionales de la democracia como el gobierno escolar. Más ampliamente, se refieren a canales de expresión, a hacer peticiones y a involucrarse en acciones solidarias con otros.

5.2 ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

La prueba parte de una distinción entre ítems tipo *prueba* e ítems tipo *reporte o encuesta*. En los primeros se plantea un reto al estudiante y se evalúa si es capaz de superarlo. A estos ítems se les ha llamado AVSP (“a ver si puedes”). Los segundos son ítems en los que el estudiante informa sobre él mismo, sus compañeros o el contexto. Se espera que la respuesta sea sincera, y se denominan DCS (“dime con sinceridad”).

Los diferentes elementos que se evalúan en la Prueba se distribuyen de la siguiente manera:

Grado de involucramiento en prácticas o funcionamientos (DCS). Como las prácticas relacionadas con las capacidades no se ejercen durante la realización de la prueba, el nivel de involucramiento de los estudiantes en ellas no puede ser “puesto a prueba”. En su lugar, debe ser reportado por cada estudiante.

Cualificadores de la práctica (DCS y AVSP). Algunos cualificadores son *actitudinales*, y deben ser reportados por los estudiantes, más que ser puestos a prueba. Otros, más relacionados con una comprensión profunda de los asuntos relacionados con la capacidad (p.e. discriminación, derechos, poder, o participación), sí pueden ser formulados como retos que los estudiantes deben superar. Se trata de los *cualificadores cognitivos*.

Condiciones de contexto (DCS). Como las condiciones de contexto son atributos “de las colectividades” (sean estas la clase, el colegio, la familia, el barrio, etc.), ellas solo pueden ser reportadas por los estudiantes que toman la prueba, y no pueden ser formuladas como retos.

5.3 LA UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad fundamental del análisis es el colegio (sede-jornada), aunque algunos ejercicios se realizan a partir del estudiante.

Los elementos contextuales incluyen las características generales del colegio. i) Oficial, privado, concesión, convenio. ii) Tamaño (sede-jornada). iii) UPZ, localidad. iv) Masculino, femenino, mixto. v) Jornada mañana, tarde, única. vi) Información proveniente de la hoja de matrícula. Estos datos permiten complementar la caracterización del colegio. vii) Tipo de bachillerato (académico, técnico, comercial, otros). viii) Edad. ix) Declaración de ingresos de los estudiantes.

Las 6 capacidades definidas por la SED (2014 a, b, c) son: identidad; dignidad y derechos; deberes y respeto; sensibilidad y manejo emocional; sentido de la vida; el cuerpo y la naturaleza; participación (cuadro 2) ^{10/ 11/}. Estas capacidades están interconectadas, así que difícilmente se puede desarrollar una de ellas sin las demás.

5.4 EL ÍNDICE DE CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA (ICC)

El *índice de ciudadanía y convivencia* (ICC), es una medida de las capacidades de una persona (en este caso un estudiante de noveno) para desenvolverse en interacciones con otras personas y cosas, de manera que sus reacciones e iniciativas promuevan la convivencia, a través de las respuestas a preguntas que miden su capacidad para entender argumentos referidos a las situaciones, sus actitudes frente a ellas y los comportamientos declarados en ellas.

10. “Las seis capacidades ciudadanas esenciales son: identidad; dignidad y derechos; deberes y respeto por los derechos de los demás; sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; sensibilidad y manejo emocional; participación. Estas capacidades no son compartimentos estancos, su desarrollo está interconectado, difícilmente se puede desarrollar una de ellas sin el desarrollo de las demás” (SED 2014 b, p. 22).

11. De acuerdo con los argumentos de Unicef, es importante tener en cuenta que las capacidades ciudadanas esenciales son transversales a procesos educativos formales e informales sobre diversos temas. Su desarrollo puede estar obstaculizado o favorecido por las condiciones económicas, sociales y culturales de vida, las cuales deben considerarse como condicionantes cada vez que se implementan procesos educativos. Así mismo la SED comparte con Unicef que las personas que viven en condiciones económicas, sociales y culturales más adversas son las que merecen especial interés, por hallarse en una situación de inequidad y exclusión (Unicef 2006).

El ICC es una forma de condensar los resultados de la prueba. En los análisis cuantitativos es la variable dependiente, que permite captar los efectos diferenciales de los factores que consideramos determinantes (género, edad, rendimiento académico, condición socioeconómica, tipo de colegio, tamaño promedio del curso, etc.).

El cálculo del ICC se realiza a partir de los resultados por pregunta agrupando constructos y capacidades. En la elaboración del índice se le da el mismo peso a cada pregunta dentro de cada constructo. A su vez, de manera anidada, cada constructo tiene el mismo peso en las capacidades. Finalmente, el ICC es un promedio simple de las capacidades, cada una representa 1/6 del ICC.

De acuerdo con la secuencia propuesta por la Universidad de los Andes cada capacidad (involucramiento, cognitivo, actitudinal y contexto) tiene el número de ítems que se observan en el cuadro 2.

Cuadro 2

Ítems de la encuesta en cada capacidad

Capacidad	Inv	CuCog	CuAc	ConCx	Total
Identidad	7	3	0	3	13
Dignidad y derechos	4	3	7	7	21
Deberes y respeto	3	3	3	3	12
Sensibilidad y manejo emoc.	5	3	0	3	11
Sent. de vida, cuer. y natur.	4	3	3	3	13
Participación	5	6	3	4	18
Totales	28	21	16	23	88

Inv: involucramiento, CuCog: cualificadores cognitivos,
CuAc: cualificadores actitudinales, ConCx: condiciones de contexto

Fuente: Velásquez y Mejía (2014)

El proceso para estimar el ICC se realiza de la siguiente manera:

$$Inv_{identidad} = \frac{1}{7} \sum_{i=1}^7 x_i$$

Inv corresponde al involucramiento.

$$Inv_{dignidad} = \frac{1}{4} \sum_{i=1}^4 x_i$$

$$Inv_{deberes} = \frac{1}{3} \sum_{i=1}^3 x_i$$

$$Inv_{sensibilidad} = \frac{1}{5} \sum_{i=1}^5 x_i$$

$$Inv_{sentido\ vida} = \frac{1}{4} \sum_{i=1}^4 x_i$$

$$Inv_{participación} = \frac{1}{5} \sum_{i=1}^5 x_i$$

El mismo ejercicio se hace con los cualificadores cognitivos y con los cualificadores actitudinales. El contexto no hace parte del índice, pero sí se tuvo en cuenta en el análisis de sus determinantes.

El promedio de la capacidad identidad es igual a

$$Identidad = \frac{1}{2} (Inv_{identidad} + Cualif\ cog_{identidad})$$

$$Dignidad = \frac{1}{3} (Inv_{dignidad} + Cualif\ cog_{dignidad} + Cualif\ actit_{dignidad})$$

Y así sucesivamente.

Finalmente, el ICC es

$$ICC = \frac{1}{6} (identid + dignid + deberes + sensibil + sentido\ vida + partic)$$

De manera general, el procedimiento es

$$ICC = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^{\dot{N}} \frac{1}{n_i} \sum_{t=1}^{\dot{N}} X_{ti}$$

Donde X_t es el resultado del constructo t en la capacidad i ; n_i es el número de constructos en la capacidad i y N es el número total de capacidades. El índice se expresa en una escala de 0 a 1, donde 1 es el máximo puntaje.

6

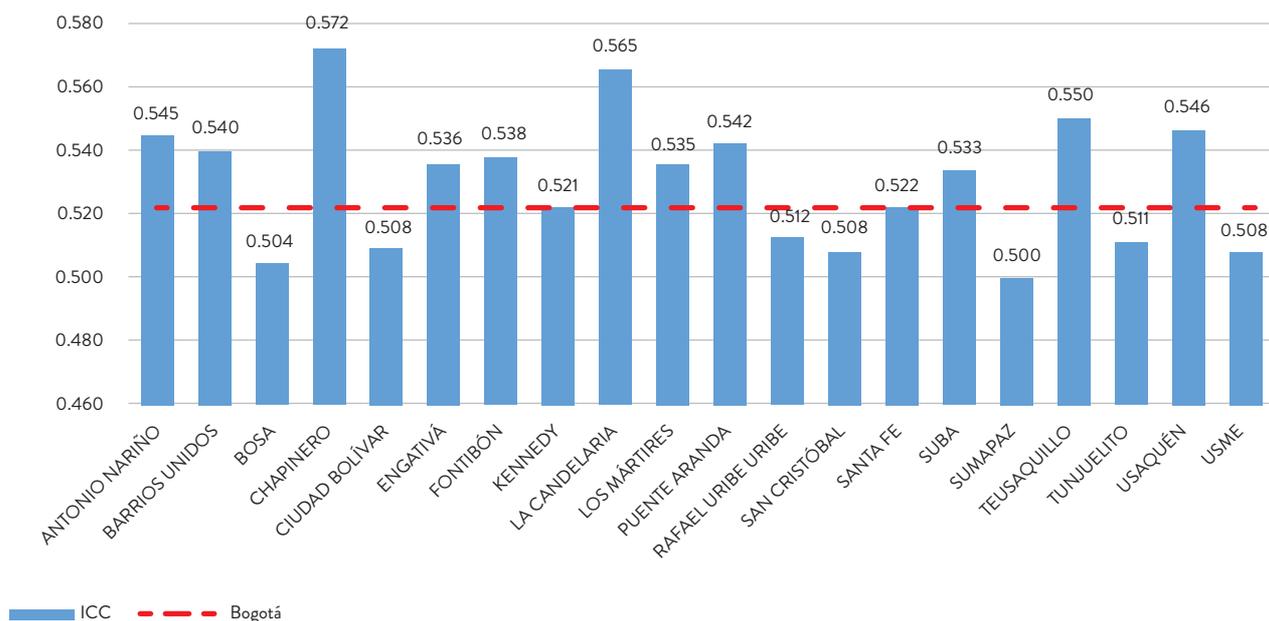
RESULTADOS A NIVEL INDIVIDUAL

Al agregar el conjunto de estudiantes, el valor del ICC es de 0,53. El puntaje de los colegios privados fue 0,58, y el de los colegios públicos oficiales fue 0,51. Es importante subrayar que el grupo de colegios privados no corresponde a una muestra representativa. Mientras que los colegios públicos fueron evaluados en su totalidad. En otras palabras, la Prueba es un censo de colegios públicos, y toma como referencia indicativa un grupo de planteles privados, que no constituyen una muestra estadísticamente relevante.

La mayoría de las localidades tienen in ICC superior al promedio (figura 5). El caso de Sumapaz es especial, ya que solamente se evaluaron 2 colegios.

Figura 5

El ICC según localidad. Todas las encuestas

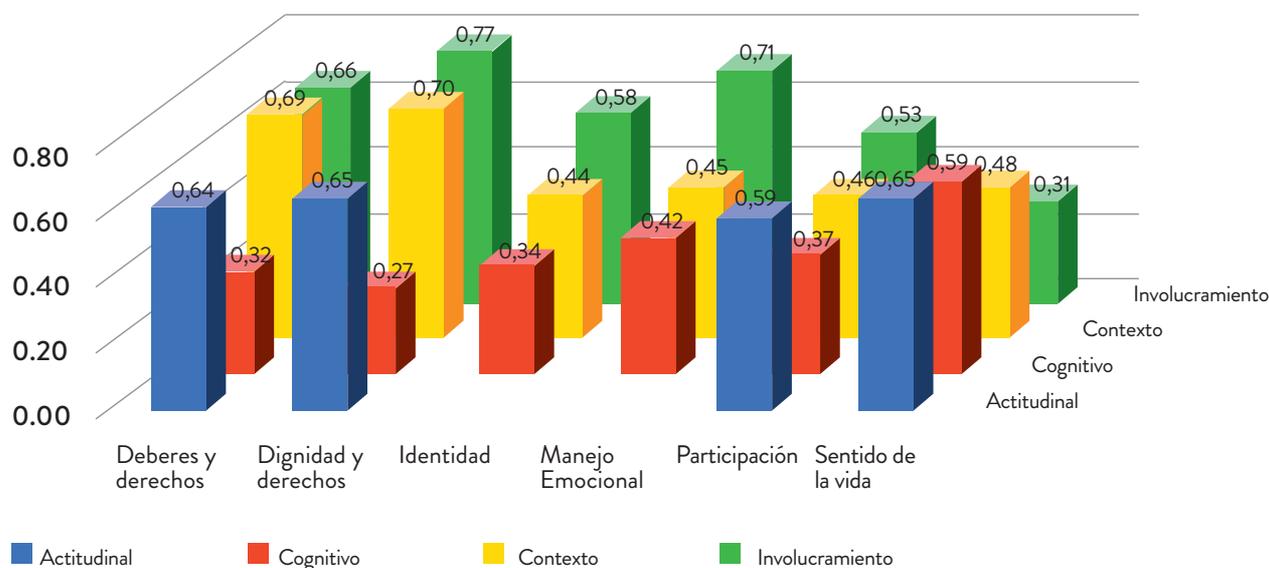


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Existe una relación positiva entre la evaluación académica y las condiciones socioeconómicas de las localidades. La línea punteada roja representa el puntaje correspondiente a Bogotá.

Figura 6

Relación entre los puntajes del ICC, las capacidades y los constructos. Todas las encuestas



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

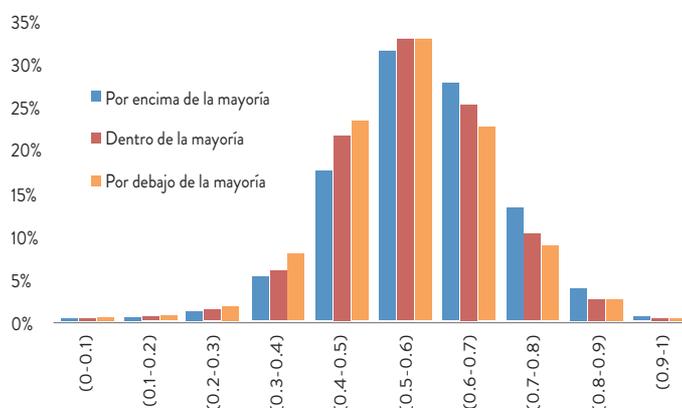
La figura 6 es un resumen de la relación entre las capacidades y los constructos. Los valores corresponden a los puntajes. Allí se observa el peso que tiene cada constructo en la capacidad respectiva. Por ejemplo, los aspectos cognitivos tienen muy poca relevancia en deberes y derechos, y en dignidad. El involucramiento es relevante en dignidad, pero tiene muy poco impacto en el sentido de la vida.

6.1 DIGNIDAD Y DERECHOS

Esta capacidad fue una de las que más alto puntaje promedio obtuvo en comparación con las demás (6,0). Los constructos más favorables son involucramiento (7,7) y contexto (7,0). El puntaje más bajo se presentó en el cognitivo (2,7).

Figura 7

Dignidad y derechos y su relación con la autoevaluación académica. Todas las encuestas

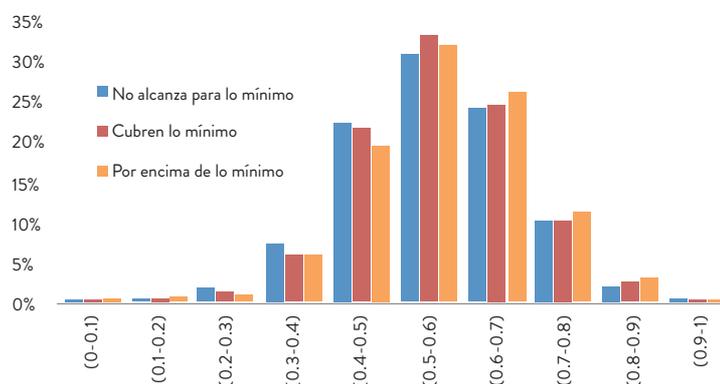


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Los mejores resultados los obtuvieron estudiantes que compartían las siguientes características: mujeres, los que sienten que están con un nivel académico superior al de los demás (figura 7), los que consideran que tienen una situación socioeconómica por encima de lo mínimo (figura 8), los que estudian en jornada completa, en colegio privado, en colegios no pobres y en cursos con más de 35 estudiantes. Cabe señalar que con respecto a la edad, los resultados van mejorando a medida en que ésta va aumentando, sobre todo en el rango de 13 a 16 años.

Figura 8

Dignidad y derechos y se relación con la condición socioeconómica declarada. Todas las encuestas



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Las mujeres obtienen mejores resultados en la capacidad de dignidad y derechos frente a los hombres, sin embargo la diferencia no es muy significativa. De la misma manera, los estudiantes con mejor rendimiento tienen un puntaje más alto. En edad no se observaron diferencias relevantes.

Las diferencias de género se pueden explicar porque dada su facilidad de expresión y manejo emocional, a las niñas se les facilita el proceso de involucramiento. En el análisis de los resultados se debe tener en cuenta el contexto institucional del colegio. Es importante analizar los procedimientos y procesos para la canalización de los reclamos. En general los estudiantes no manifiestan tener temor al expresar sus reclamos, pero sí se quejan de los mecanismos institucionales para su tratamiento y manejo. Este descontento es más evidente en los hombres y va creciendo con la edad

Para Bettelheim

“La actitud del niño ante la vida es resultado de su experiencia del hogar y de lo que en él sucede. [...] En los barrios bajos, como en todas partes, es el elemento clave que configura nuestras vidas y la medida de esa dimensión crítica no es el espacio sino el tiempo, a saber: el futuro. El entorno hogareño debe generar esperanza para el futuro si se quiere que el niño se convierta en un adulto mentalmente sano” (Bettelheim 1982, p. 13)

Más adelante afirma:

“Mientras el niño pueda regresar corriendo a casa, junto a su madre, cerrar la puerta para dejar afuera al temible mundo exterior y sentirse a salvo allí dentro, sabrá que tiene un lugar en el mundo” (Bettelheim 1982, p. 14).

Las reflexiones de Bettelheim sobre el hogar, se pueden hacer extensivas a la escuela, que debe ser un espacio de seguridad. En los planteles educativos se tratan de resolver los problemas de seguridad a través de los manuales de convivencia y otros dispositivos, pero en opinión de los estudiantes estos mecanismos no son los más efectivos cuando se trata de la protección de su dignidad.

Paralelo al contexto, se destaca la importancia del *involucramiento*. Es decir la realización de reclamos frente a maltratos o injusticias, tanto en la escuela como en el

hogar. Solo un poco más de la mitad de los estudiantes afirmaron que podían hacer reclamos, siendo más factible hacerlo en el colegio (57%) que en el hogar (47%). Llama la atención que el resultado frente al hogar es aún más bajo, pero con la información disponible en la encuesta no se puede avanzar más en el análisis.

Es decir, los niños-adolescentes no logran ser asertivos en la medida en que no pueden o no “quieren” actuar de acuerdo a sus intereses, defendiéndose, expresando cómodamente sus inquietudes o exigencias en torno a las injusticias y el maltrato recibido. Esto puede presentarse por varias razones: i) El hombre o mujer no encuentran o no perciben que existen los canales adecuados y efectivos para tramitar sus demandas (como lo evidencia el análisis del contexto). ii) La institución no genera los canales adecuados para el trámite de dichas demandas. iii) Las relaciones de poder son asimétricas y aunque no generan miedo, como se veía anteriormente, si limitan el ejercicio de la libertad de los estudiantes.

Al analizar los resultados de las *actitudes* que permiten profundizar el análisis a través de ítems frente al uso de la violencia para defender derechos por parte de los sujetos o del gobierno, se encuentra que la gran mayoría considera que este tipo de actitudes son válidas para modificar aspectos que les está afectando o para obtener mayores beneficios sociales. Es decir, existe una violencia simbólica que legitima el uso de

la fuerza, ante la imposibilidad de encontrar otros canales para movilizar o agenciar mejores opciones de trato y de justicia. Normalmente, los derechos humanos se han visualizado como los mínimos indispensables para la convivencia en sociedad, lo que históricamente ha generado una serie de justificaciones religiosas, políticas, militares, ideológicas frente a la verdad en defensa de esos derechos. Ahí es donde se encuentra el ser humano con propósitos metas y actitudes y sin fundamentos o con fundamentos ciegos que sirven de excusa a las diversas formas de violencia.

El constructo de actitudes para la capacidad *dignidad y derechos* en la PSC se elabora asignando valores numéricos en la línea “malo”, “bueno” a las opciones de respuesta (acuerdo o desacuerdo con afirmaciones) de tres preguntas:

P30. La única manera de conseguir que a uno lo escuchan es haciendo daños para llamar la atención.

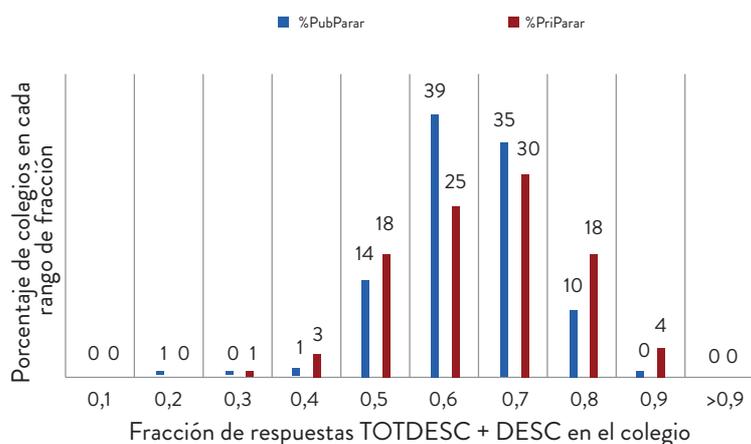
P31. Toca “parar” por las malas a los que lo ofenden a uno para que no lo vuelvan a hacer.

P32. Está bien desquitarse de alguien que lo agredió a uno.

La pregunta indaga por estrategias de supervivencia de las personas en el medio escolar. La PSC estableció para las opciones de respuesta números entre 0 y 10, a partir de asignar 0 a los que están totalmente de acuerdo y 10 a quienes están en desacuerdo con las afirmaciones. Con estos valores se obtiene el indicador, entre 0 y 10 *para el colegio*. La descripción sucinta de las respuestas está en los dos histogramas siguientes (figuras 9 y 10). En las gráficas, “desacuerdo” es la suma de respuestas “totalmente en desacuerdo” “en desacuerdo”.

Figura 9

Desacuerdo en que hay que “parar por las malas”. Todas las encuestas

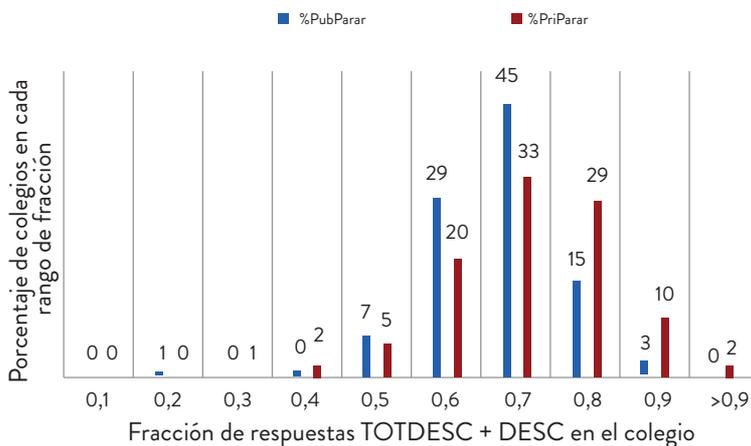


Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Hay diferencias, aunque no muy grandes, entre colegios públicos y privados. Los colegios en los que hay mayor fracción de respondientes en desacuerdo con la afirmación (los colegios “en actitud pacifista”) son mayormente privados.

Figura 10

Desacuerdo en que hay que “desquitarse”. Todas las encuestas

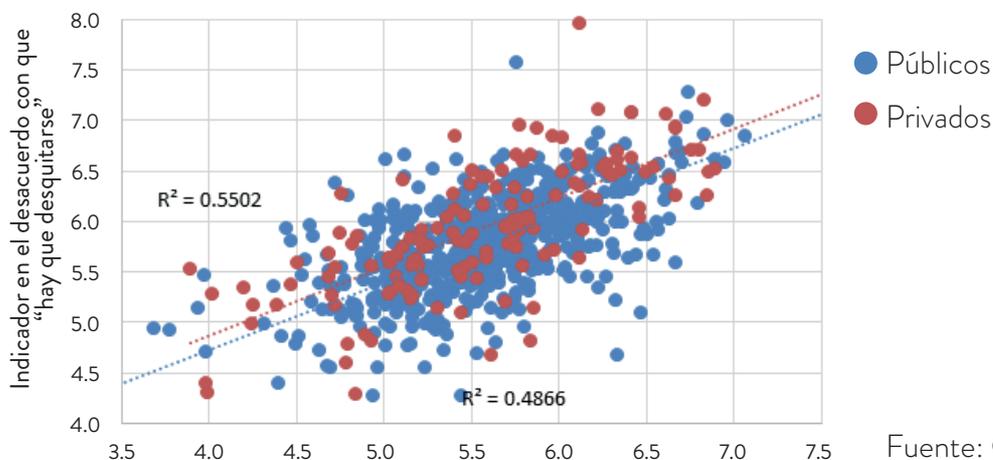


Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Asignando valores numéricos a cada opción según se describió arriba, se obtienen indicadores de estas respuestas para el colegio. Es de esperar que una respuesta prediga otra: los colegios en los que es mayoritaria la idea de que hay que desquitarse, también tendrán una respuesta mayoritaria a “hay que parar por las malas”. Cuando se hace la correlación entre “parar por las malas” y “desquitarse” el valor es alto (figura 11).

Figura11

Asociación entre desacuerdo con “parar por las malas” y desacuerdo con “desquitarse”. Todas las encuestas



Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Como se ve en este diagrama de dispersión, la asociación es bastante alta, tanto en colegios públicos como en colegios privados. Además, los dos tipos de colegios están distribuidos a lo largo de todos los valores de ambos ejes, de manera que el carácter público o privado no establece diferencias en si hay que desquitarse o si hay que parar por las malas. En el agregado *colegio*, este diagrama debe leerse así: “en los colegios en los cuales un porcentaje elevado de estudiantes están en desacuerdo con una afirmación, hay una probabilidad alta de que también estén en desacuerdo con la otra”.

Un factor evidente es la sensación de seguridad. Podría esperarse que declaraciones de mayor seguridad en el colegio propendieran por una menor actitud de respuesta agresiva a la agresión o al peligro de agresión. No hay ninguna diferencia significativa entre “parar por las malas” y la sensación de seguridad. La situación es similar para los colegios públicos y los privados.

Desde el punto de vista de los retos *cognitivos*, cuando se pregunta sobre la prohibición de la música que normalmente les gusta a los hombres y mujeres, las respuestas no reflejan una percepción directa del derecho a escuchar, sino un descontento espontáneo por no poder disfrutar de la música que se desea. Este tipo de reacción corresponde a un *sentimiento moral* comprensible en el contexto de las *ideas de justicia* (Sen 2009).

En el caso del Manual de Convivencia y sus exigencias, cabe resaltar que la gran mayoría valora más la posibilidad de que todos (estudiantes y docentes) participen en su elaboración. En algunos manuales se observa inconsistencia porque se permiten, o toleran, manifestaciones de afecto entre heterosexuales y no entre homosexuales.

Frente a la necesidad de trabajar, la mayoría respondió que el Estado debería generar opciones laborales para los padres, y también se mencionó la conveniencia de tener horarios flexibles que faciliten el estudio desde el hogar.

6.2 DEBERES Y RESPETO POR LOS DERECHOS DE LOS DEMÁS

Esta capacidad pretende examinar el aprendizaje relacionado con el grado de regulación en el uso del poder de los estudiantes frente a los otros. Cuando el análisis se hace con respecto a la edad, se observa una relación inversa: menos años, mejor ICC. La tendencia es clarísima en el rango de edad 0,6-0,8. El mejor resultado lo tienen los hombres y mujeres de 14 años. La extra edad no es conveniente.

A mejor rendimiento académico, mejor desempeño en la prueba. Las diferencias en los puntas son relevantes (0,59 y 0,49). En cuanto a la condición socioeconómica, se mantienen las tendencias anteriores: más ingreso mayor ICC.

Las mujeres tienen mejor resultado que los hombres. Algunos estudios han mostrado que las mujeres presentan un mayor grado de empatía, asertividad y conducta pro social, habilidades que se han relacionado con la capacidad de ayudar a los demás. Las mujeres también pueden controlar mejor su influencia en los demás (Inglés et al. 2008; Sánchez-Queija, Oliva y Parra 2006).

La importancia relativa de los constructos es: el contexto (7,0) el involucramiento (6,6), lo actitudinal (6,3), y el cognitivo (3,2).

Con relación al involucramiento la gran mayoría de estudiantes (62,45%) manifiesta que no obligaría a alguien más pequeño a hacer algo a favor de ellos, el 46% no sabotearía la clase del profesor y un buen porcentaje probablemente tampoco lo haría. Sin embargo, una buena mayoría (57.33%) de estudiantes posiblemente sí pediría a sus docentes, amigos o familiares, tratos diferenciales frente al cumplimiento de sus tareas. Los jóvenes tienen la capacidad de controlar el poder sobre los más débiles (de menor edad). El autocontrol tiene que ver con la motivación y disposición interna hacia el poder. La mayoría de los entrevistados poseen características individuales que le permite concebir alguna idea de justicia que tiene en cuenta a los demás.

El 78% de los estudiantes considera muy grave o grave aprovechar a su favor la condición de monitor o de popularidad. Es decir, cuando se trata de asumir roles o status socialmente reconocidos ante los demás, el tema ético no entra en cuestionamiento, pero cuando se trata de aspectos que favorecen al sujeto (tal como las calificaciones), si se contempla la utilización de otros métodos como el uso de la influencia. La posición frente a este tipo comportamiento es indulgente.

Es evidente que los hombres no son los únicos responsables del oficio que se realiza en sus hogares, aunque no se puede saber cuál es su injerencia en las decisiones correspondientes.

6.3 PARTICIPACIÓN

Esta capacidad solo se limita a dar cuenta de los mecanismos de participación a los que los estudiantes del grado noveno tienen acceso.

Las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres. El 52,89% de las mujeres obtuvieron un puntaje dentro del rango 0,5-1, mientras que el 46,96% de los hombres se ubicaron en el mismo rango. Al clasificar los resultados por edad se observa, de nuevo, una relación negativa: a medida que aumenta la edad los resultados empeoran.

El constructo fundamental para esta capacidad es el de involucramiento (5,23), con mayor peso en lo actitudinal (5,96).

La gran mayoría de estudiantes han ejecutado acciones solidarias a favor de otros, han expresado sus opiniones a través de las redes sociales y han recolectado firmas para apoyar alguna petición. Un 50% ha participado activamente en marchas o manifestación. Muy pocos han expresado sus opiniones en algún medio de comunicación.

Es claro que los estudiantes están usando el internet como un medio de comunicación y de interacción política. Una forma de participación es la de sumarse a las protestas a través de la firma de peticiones.

6.4 IDENTIDAD

Las mujeres obtuvieron mejores resultados en la capacidad de identidad. En general, las mujeres tienen mayor capacidad para incluir a los otros. Reiterando los hallazgos anteriores, los individuos de menor edad tienen mejores resultados en el ICC de identidad. La tendencia también es positiva cuando se compara con el rendimiento académico. La condición socioeconómica comparada con identidad, reafirma las tendencias señaladas atrás.

El puntaje de los colegios privados fue de 0,51 y el de los públicos de 0,46. La condición socioeconómica tiene una relación positiva con la identidad. Los colegios de jornada completa estimulan más la identidad (0,51) que los colegios de jornada parcial, mañana y tarde, que tuvieron un promedio de identidad de 0,45 y 0,44 respectivamente.

El contexto no es significativo, así que no facilitan el reconocimiento de sí mismos y los demás, y no favorecen el sentido de pertenencia al mismo.

Hay diferencias relevantes entre localidades. En general, los contextos por localidades fueron calificados por los estudiantes como poco favorecedores de la identidad.

6.5 SENSIBILIDAD Y MANEJO EMOCIONAL

Esta capacidad podría ser equivalente a la inteligencia emocional. Comprende el desarrollo de inteligencias múltiples o complementarias a nivel inter e intrapersonal. Se evidencia en la posibilidad de experimentar las emociones, expresarlas y comunicarlas.

La evaluación de esta capacidad se centró en el reconocimiento emocional y en la manifestación de dichas emociones frente a situaciones injustas. Implica el reconocimiento de sentimientos como indignación-admiración, resentimiento-gratitud, culpa-orgullo frente a determinadas situaciones sociales.

Las mujeres tienen mejor resultado (0,60 frente a 0,53 de los hombres). Y, de nuevo, los estudiantes que declaran menor edad obtienen mejores resultados. La relación inversa con la edad es llamativa porque se trata de una capacidad que en general se va adquiriendo y perfeccionando a medida que pasa el tiempo. El contexto tiene un puntaje relativamente bajo. Los estudiantes perciben que sus contextos favorecen muy poco la capacidad para manejar sus emociones. Las CSE tienen una relación positiva con la sensibilidad y el manejo emocional. Esta tendencia positiva también se observa en las competencias académicas.

En general los colegios oficiales tuvieron un promedio inferior (0,56) al de los privados (0,63). Los colegios con mayor número de estudiantes por curso también reportaron mejores puntajes en el manejo emocional. Como en los casos anteriores, también se observan diferencias importantes entre localidades.

Respecto a los constructos o dimensiones de cada capacidad, el cualificador cognitivo está altamente asociado con el índice general de sensibilidad y manejo emocional y denota la importancia que tiene el componente en el desarrollo de esta capacidad.

Los estudiantes en general perciben un contexto poco facilitador del manejo emocional en todas las localidades. Las estudiantes de Sumapaz son las que en promedio muestran mejor percepción del contexto (0,57) seguidas por las de Chapinero (0,52). Los hombres percibieron negativamente sus contextos, ya que consideran que no facilitan una adecuada vivencia de las emociones.

Los entornos en los que los hombres aprenden a manejar sus emociones en nuestra cultura, suele instigar la expresión de la ira a través de la agresión y de otras emociones como los celos. Los modelos adultos generalmente no facilitan un aprendizaje adecuado del manejo emocional y los jóvenes pueden estar imitando erróneamente formas de expresión emocional que no facilitan la convivencia. Los hombres tienen capacidades más bajas para regular sus emociones y expresarlas de forma asertiva. A las mujeres, en contraste, desde pequeñas el entorno familiar y social les facilita la expresión emocional. Los entornos suelen ser permisivos frente a sus manifestaciones de miedo, tristeza y ternura. Esto favorecería que ellas en su adolescencia experimenten mayor libertad y capacidad para comunicar estas emociones.

Los estudiantes tienen buenas prácticas de involucramiento cuando requieren expresar sus emociones frente a situaciones que perciben como injustas (0,71). Se manifiestan ante la injusticia pero no existe claridad sobre el por qué lo hacen. Además, tienden a percibir que los contextos familiar, escolar y comunitario no consideran la justicia como un valor importante en las relaciones. Habría que reflexionar sobre la forma como los jóvenes están aprendiendo acciones de justicia si no se les ofrecen modelos ni contextos facilitadores. Las prácticas de involucramiento en la manifestación verbal de las emociones ante la injusticia se observa principalmente en las mujeres (0,76), en estudiantes de colegios privados (0,74), y en aquellas personas que se perciben académicamente sobresalientes (0,75). El perfil por lo tanto del ciudadano que expresa inconformidad ante la injusticia es el de una joven de colegio privado con buen desempeño académico.

6.6 SENTIDO DE LA VIDA, EL CUERPO Y LA NATURALEZA

La evaluación de esta capacidad se centró en el cuidado del entorno a través de la conciencia de los hábitos de consumo. También en la capacidad sentido de la vida, las mujeres obtienen puntajes más altos que los hombres. La relación con la edad es inversa, especialmente a partir de los 14 años. Las CSE inciden en el puntaje de manera positiva. El aspecto que evidencia mayor diferencia en esta capacidad es la autoevaluación académica, ya que aquellos que se perciben con mejor desempeño muestran también más alta conciencia del de cuidado de la vida y la naturaleza. Los estudiantes de la jornada completa también muestran mayor sentido de vida.

En cuanto al contexto en el que se desarrolla esta capacidad, los estudiantes en general percibieron que su entorno no favorecía de forma apropiada su sentido de vida. Las puntuaciones fueron medias o bajas. La calificación que le otorgan las mujeres al contexto es inferior a la de los hombres. Quizás sea porque las mujeres tienen mayor reconocimiento de que su medio social no provee las condiciones para el cuidado del entorno, ni posibilita proyectos orientados a la protección del ambiente y la adquisición de hábitos de consumo responsables con el medio y con sus propias vidas.

Entre localidades, Candelaria tuvo el mayor puntaje. Hubo diferencias en la percepción de los contextos en su relación con esta capacidad. Los hombres de Sumapaz observan condiciones que contribuyen al desarrollo de un sentido de vida, cuerpo y naturaleza (0,6). Las mujeres de Sumapaz no piensan lo mismo. Los reportes sobre las condiciones contextuales en relación con el sentido de vida fueron particularmente bajas para los hombres en Bosa (0,47), y para las mujeres en San Cristóbal, Teusaquillo y Usme (0,45).

El análisis evidencia que la capacidad de cuidado de la vida y la naturaleza está aún poco desarrollado en los estudiantes encuestados. Los estudiantes de noveno valoran y tienen buena disposición a cuidar de su entorno y de tener hábitos responsables. Le sigue el componente de involucramiento (0,59) y, por último, el cognitivo y el contexto que fueron inferiores a 0,5. Estos indicadores muestran que si bien los estudiantes tienen actitudes y prácticas de cuidado del medio ambiente, no reconocen las consecuencias para el entorno de sus prácticas de consumo. Llama la atención que las actitudes más favorables hacia el medio ambiente se observó en colegios públicos de condiciones económicas bajas. Sin embargo, el componente cognitivo (comprensión de consecuencias) y el contexto desfavorable no permiten que la capacidad se despliegue en estos estudiantes. Esto indicaría que, en general, los estudiantes que provienen de contextos económicos empobrecidos podrían estar valorando más el consumo responsable por las mismas condiciones limitadas en las que viven.

Se requiere intervenir estos tres componentes para empezar a gestar una transformación en los hábitos de consumo y la conciencia de la vida y el medio ambiente. Sin embargo, lo que más se visibiliza es que los entornos familiar, social y comunitario no proveen condiciones favorables para que este tipo de capacidades se expresen. La modificación de condiciones institucionales, comunitarias y socioeconómicas son indispensables para que el sentido de cuidado del entorno se maximice. Dado que las acciones a corto plazo se pueden desarrollar con mayor facilidad desde el contexto institucional, es indispensable la formulación de proyectos de cuidado del medio ambiente, del cuerpo y de la vida para que el medio escolar se constituya en un facilitador de las prácticas ecológicas y de responsabilidad propias y con el entorno. Los colegios no son percibidos como contextos en los que se proporcione las condiciones para que los estudiantes aprendan a cuidar su vida y su entorno.

6.7 FACTORES ASOCIADOS AL ÍNDICE DE CIUDANÍA Y CONVIVENCIA ICC

Los descriptores del colegio que ayudan a explicar los resultados del ICC, provienen de tres fuentes: i) La Prueba SER de Ciudadanía, que pregunta por algunos datos sociodemográficos; ii) Registros administrativos (número de estudiantes, entorno barrial, resultados de pruebas Saber); iii) Descriptores de los colegios obtenidos en la ECE.

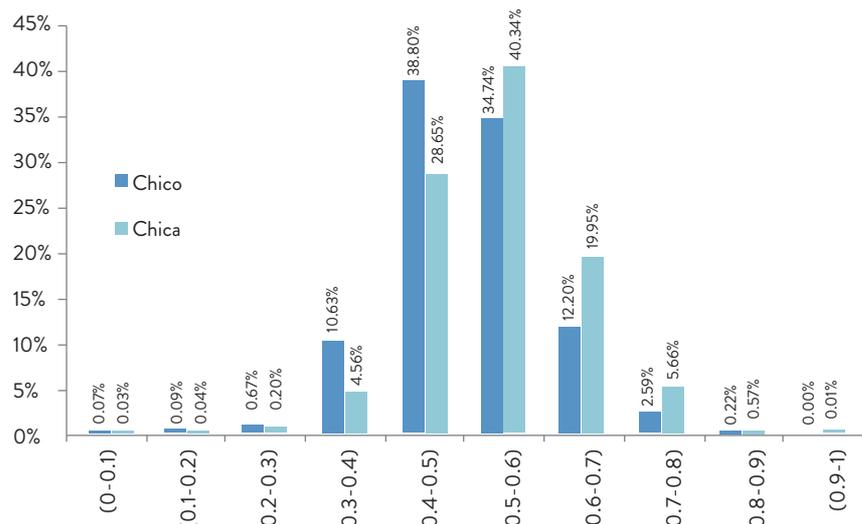
La variable dependiente de referencia para el conjunto de resultados de la Prueba SER de Ciudadanía (PSC 2014) es el ICC.

Se observan diferencias por género. Las mujeres tienen en promedio un desempeño superior al de los hombres ^{12/}. En los rangos más altos (valores de índice mayores a 0,5 hasta 0,9) hay una mayor proporción de mujeres. En los rangos inferiores (0-0,5) la proporción de los hombres es mayor al 50%, frente a la proporción de las mujeres que se aproxima a un 33% (figura 12).

12. En la sección correspondiente a las capacidades se proponen hipótesis para interpretar este resultado.

Figura 12

ICC por género. Todas las encuestas

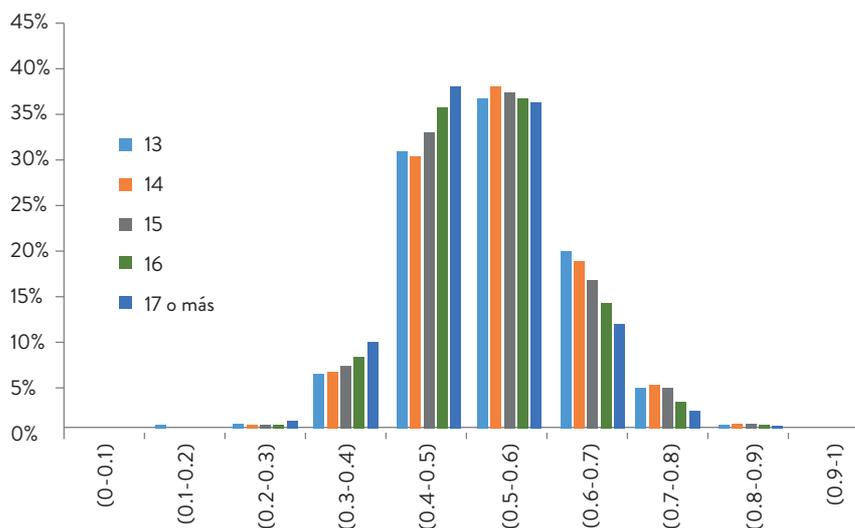


Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Aunque este fenómeno se presentó en todas las localidades, fue más elevado en Chapinero, La Candelaria, Teusaquillo y Usaquén. La diferencia más significativa se constató en Chapinero, allí las mujeres tuvieron un puntaje de 0,59, muy superior al de las demás localidades, y al del promedio de la ciudad, que es de 0,54.

Figura 13

ICC por edad. Todas las encuestas



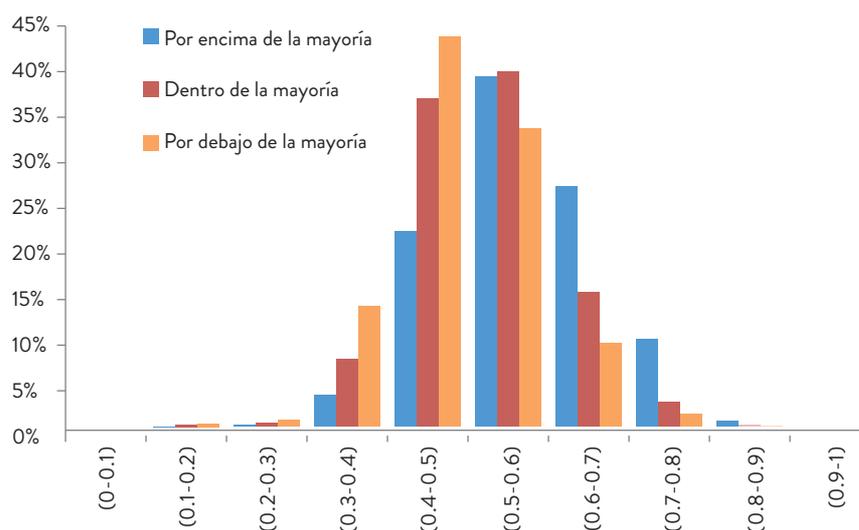
Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

La figura 13 resume las diferencias del ICC por edad. Los más jóvenes obtienen mejores resultados en el ICC. Este resultado es claro para el rango 0,6-0,7. A medida que la edad aumenta, el puntaje disminuye. Esta tendencia no es tan uniforme cuando se analiza por localidad. En Santafé y Sumapaz, por ejemplo, los puntajes más altos los obtuvieron estudiantes que declararon tener entre 14 y 16 años, y los menores resultados corresponden a estudiantes de 13 años o menos.

Relacionamos el ICC con la autoevaluación académica de los estudiantes. En la PSC 2014 se les propusieron tres categorías: por encima de la mayoría, dentro de la mayoría, por debajo de la mayoría.

Figura 14

ICC por autoevaluación académica. Todas las encuestas



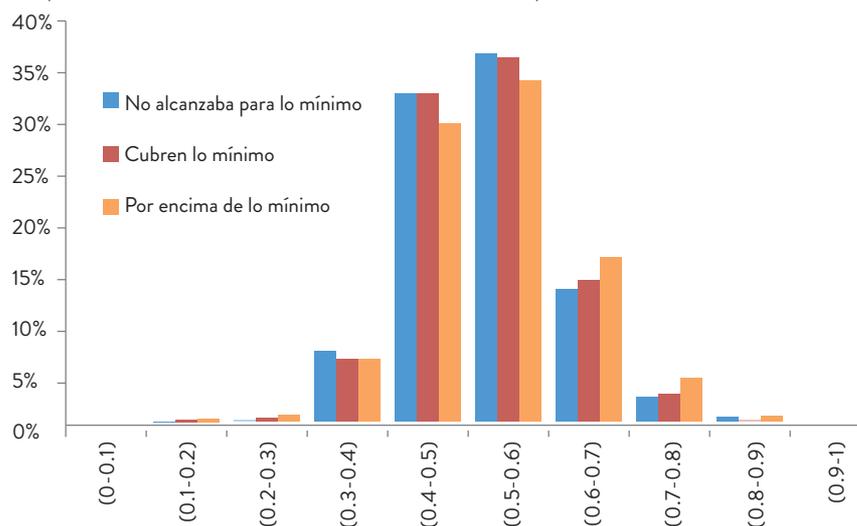
Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Los resultados se observan en la figura 14. La relación entre la autoevaluación académica y el ICC tiende a ser positiva, sobre todo en los rangos más altos. Quienes se evalúan mejor desde el punto de vista académico tienen mejores resultados en el ICC. La diferencia es notable en todos los rangos del ICC superiores a 0,6.

Esta tendencia se mantiene por localidades. Frente a estos resultados, es inevitable hacerse la pregunta por la relación positiva que pueda existir entre la evaluación académica y las condiciones socioeconómicas. Existe una relación positiva entre ambas.

Figura 15

ICC por condición socioeconómica, declarada por el encuestado. Todas las encuestas



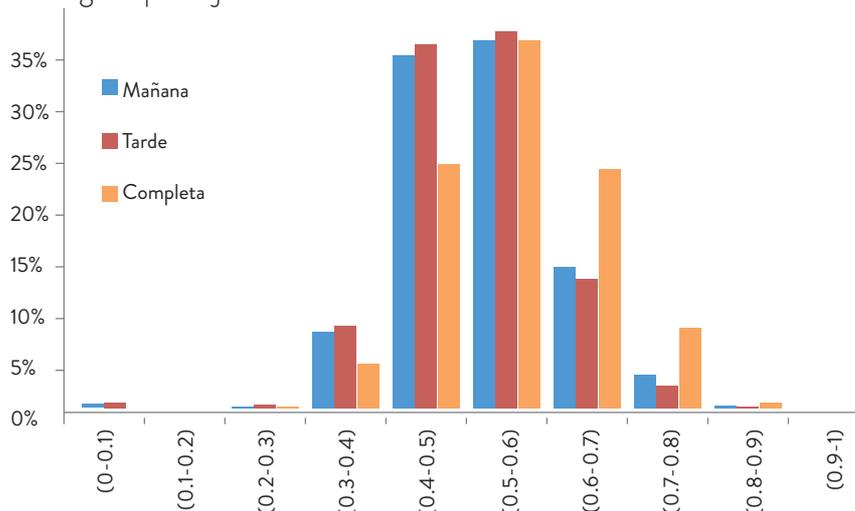
Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Cuando la información obtenida a través del ICC se organiza en función de la condición socioeconómica declarada, la relación es positiva (figura 15). Se observa que quienes declararon tener ingresos que alcanzan para cubrir los gastos mínimos, están ubicados principalmente (60%) en el rango superior a 0,5 de la escala del ICC. La tendencia señalada se presenta en todas las localidades analizadas.

Es interesante observar que la auto declaración que hacen los estudiantes sobre su situación socioeconómica es consistente con los demás hallazgos de la encuesta.

Figura 16

ICC según tipo de jornada. Todas las encuestas



Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Al organizar los resultados del ICC por jornada (figura 16), se observa que los mejores resultados corresponden a jornada completa. La tendencia se mantuvo en todas las localidades (cuadro 3). La penúltima columna del cuadro (promedio) muestra que el puntaje del ICC sube cuando la jornada es completa.

Sobre las bondades de la jornada completa hay consenso, tanto en Bogotá, como en país. Bogotá ha hecho un gran esfuerzo en este sentido.

Cuadro 3

Relación entre el ICC y la jornada. Localidades escogidas

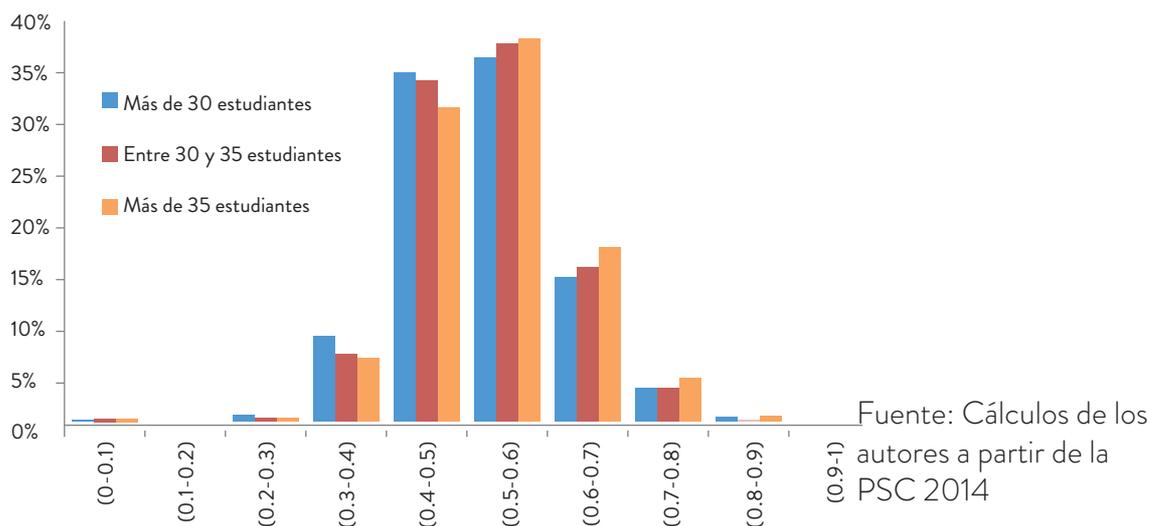
		Índice de Convivencia y Ciudadanía (ICC)										Promedio	Contexto
		Rango											
		(0-0.1)	(0.1-0.2)	(0.2-0.3)	(0.3-0.4)	(0.4-0.5)	(0.5-0.6)	(0.6-0.7)	(0.7-0.8)	(0.8-0.9)	(0.9-1)		
Chapinero	Mañana	0.00%	0.00%	0.78%	6.20%	41.86%	35.66%	12.40%	3.10%	0.00%	0.00%	0.5150	0.5397
	Tarde	0.00%	0.00%	1.28%	6.41%	38.46%	44.87%	8.97%	0.00%	0.00%	0.00%	0.4995	0.5521
	Completa	0.00%	0.00%	0.00%	1.03%	9.23%	23.08%	38.97%	21.54%	6.15%	0.00%	0.6391	0.6124
La Candelaria	Mañana	0.00%	0.00%	0.00%	7.48%	45.79%	26.17%	15.89%	4.67%	0.00%	0.00%	0.5115	0.5354
	Tarde	0.00%	0.00%	0.00%	7.84%	41.18%	39.22%	10.78%	0.98%	0.00%	0.00%	0.5044	0.5679
	Completa	0.00%	0.00%	0.00%	2.55%	10.20%	29.59%	27.55%	26.53%	3.06%	0.51%	0.6266	0.5750
Bosa	Mañana	1.18%	0.03%	0.51%	9.17%	37.94%	36.66%	11.79%	2.52%	0.19%	0.00%	0.5026	0.5245
	Tarde	1.70%	0.04%	0.49%	9.13%	39.62%	36.63%	10.87%	1.48%	0.04%	0.00%	0.4950	0.5193
	Completa	0.00%	0.07%	0.50%	8.08%	33.40%	37.55%	16.52%	3.51%	0.36%	0.00%	0.5225	0.5489
San Cristobal	Mañana	0.43%	0.11%	0.53%	10.18%	37.58%	34.91%	13.11%	3.04%	0.11%	0.00%	0.5075	0.5441
	Tarde	0.17%	0.25%	0.76%	10.97%	41.69%	34.43%	10.38%	1.18%	0.17%	0.00%	0.4962	0.5377
	Completa	2.61%	0.00%	0.36%	5.69%	27.84%	38.39%	19.55%	5.09%	0.47%	0.00%	0.5277	0.5409

Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

Deductivamente podría pensarse que los grupos de estudiantes más pequeños arrojarían mejores resultados en ciudadanía y convivencia. No obstante, los resultados de la prueba muestran que las relaciones no van en este sentido. Los resultados del ICC son mejores cuando los salones son grandes (figura 17). La tendencia se presenta en la mayoría de las localidades, a excepción de Suba en donde la tendencia se revierte un poco. El tamaño del curso se podría interpretar como una variable proxy de la dimensión del colegio.

Figura 17

ICC según tamaño del curso. Todas las encuestas



Frente a esta conclusión es necesario hacer dos comentarios. La primera es que el tamaño del curso no es sinónimo de hacinamiento. No se puede concluir, entonces, que la recomendación sea aumentar el número de estudiantes por curso. Y segundo, un curso de más estudiantes –en buenas condiciones de espacio e infraestructura– podría indicar que el colegio es más grande y, por tanto, las condiciones de infraestructura, servicios y apoyo docente, son mejores. De todas maneras, el resultado tiene que ser evaluado con cuidado y hacerle el seguimiento en la próxima prueba.

6.8 ANÁLISIS MULTICAUSAL

Teniendo como unidad de análisis el estudiante, estimamos regresiones en las que la variable dependiente es el ICC. El ejercicio de regresión múltiple corresponde a procedimiento de *bootstrap* con 1.000 réplicas que utiliza la distribución empírica de los datos para estimar los parámetros de interés. Por la forma como realizamos el ejercicio es posible controlar la correlación intraclase producida por los resultados de los estudiantes en un mismo colegio. El procedimiento particiona la matriz de varianza-covarianza por colegio, e incluye la correlación estimada al interior de cada colegio. Se asume que existe una correlación entre los estudiantes de un mismo colegio y se estima dicha correlación. Esta es una forma de estimar el efecto colegio, sin necesidad de recurrir a un modelo jerárquico.

Se utilizan como factores explicativos los disponibles en PSC: i) Sexo; ii) Percepción sobre su nivel socioeconómico (no alcanza para lo mínimo, cubren lo mínimo, más del mínimo); iii) Percepción sobre su rendimiento académico (por encima de la mayoría, dentro de la mayoría, por debajo de la mayoría); iv) Información de contexto escolar y familiar. Conservando el nivel estudiante también se utilizan como factores explicativos variables de colegio. Obviamente, son las mismas para los estudiantes del mismo colegio (correlación intraclásica): v) Jornada escolar (mañana, tarde o completa); vi) Tipo de colegio (distrital, concesión, convenio y privado); vii) Tamaño del colegio (utilizando como proxy el número de cursos de grado noveno existentes en el colegio); viii) Tamaño del curso (menos de 30 estudiantes, entre 30 y 35 y más de 35).

La Prueba fue aplicada a 61.823 estudiantes de grado noveno que corresponden a 502 colegios y 758 sedes-jornada ^{13/}. Del total de colegios donde se aplicó la prueba, 332 son distritales, 25 colegios en concesión, 45 colegios privados con niños en convenio y 100 colegios privados. La prueba tiene carácter censal en los estudiantes de los colegios distritales, en concesión y por convenio. En los colegios privados la participación fue voluntaria.

Cuadro 4

Correlación entre el índice global y las capacidades

Correlaciones	Índice global	Índice deberes	Índice dignidad	Índice identidad	Índice manejo emocional	Índice de participación
Deberes	,637**					
Dignidad	,551**	,256**				
Identidad	,717**	,322**	,265**			
Manejo emocional	,747**	,354**	,272**	,427**		
Participación	,576**	,214**	,271**	,310**	,293**	
Sentido de la vida	,662**	,352**	,246**	,374**	,395**	,268**

Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

13. La aplicación de la prueba se realizó para todos los estudiantes del colegio en todas las jornadas que ofrece. Un colegio con dos jornadas corresponde a dos sedes-jornada, dado que la prueba se aplicó a dos grupos distintos de estudiantes en momentos diferentes.

Por esta razón, la muestra de privados *no es significativa*. Esta advertencia, que ha sido reiterada en el informe, debe ser tenida en cuenta en la interpretación de los datos. En total se censaron: 47.942 estudiantes de noveno grado matriculados en colegios distritales, 3.564 en colegios en concesión y 3.564 en colegios privados bajo la modalidad de convenio. Y en los 100 colegios privados que participaron en la prueba, se aplicó a 6.753 jóvenes.

Existe una relación estadísticamente significativa entre las capacidades y el ICC ^{14/}. Las capacidades que tienen una mayor correlación con el ICC son la identidad y el manejo emocional (cuadro 4). Además, entre las dos la correlación es relativamente importante. También se observa una correlación importante entre el sentido de la vida con la identidad y el manejo emocional.

La correlación entre los contextos y el ICC es la siguiente: contexto deberes [0,198], contexto dignidad [0,275], contexto identidad [0,155], contexto manejo emocional [0,303], contexto participación [0, 029], contexto sentido de la vida [no significativo]. Las correlaciones más altas corresponden a manejo emocional y a dignidad.

En las regresiones cada capacidad se asocia con su respectivo contexto. Exceptuando participación, existe correlación entre la capacidad y su contexto. Esta asociación es más fuerte en: dignidad, identidad, manejo emocional y sentido de la vida.

A nivel general, las variables explicativas propuestas explican el 30% del ICC. Es decir, hay 70% de variabilidad que queda sin explicar. Hace falta involucrar factores relacionados con la gestión institucional del colegio y los relacionados con el hogar de los estudiantes.

Los modelos tienen un ajuste diferencial por capacidad. En las capacidades de manejo emocional, identidad y sentido de la vida, las variables propuestas explican, respectivamente, el 14%, 12% y 10% de la variabilidad. En participación la explicación apenas es del 3%.

14. Si las capacidades no tuvieran relación entre sí las correlaciones de éstas con el índice global serían cercanas a su participación en el índice que es del 0,17.

El cuadro 5 presenta las relaciones finales. Los factores determinantes del ICC fueron el sexo, el rendimiento académico, los colegios privados y el contexto particular de cada capacidad. Estas relaciones son significativas en el total y para cada capacidad. En el manejo emocional, por ejemplo, el hecho de ser mujer incrementa la realización de esta capacidad en 8%. El tamaño del colegio, y la jornada no fueron variables estadísticamente significativas^{15/}. El rendimiento académico, medido a través de la percepción de cada estudiante, parece mejorar las capacidades de ciudadanía y convivencia. Reconocer un rendimiento académico por encima de la mayoría del curso implica un aumento del 5% en el ICC. El estar en un colegio privado mejora 3% el resultado.

Cuadro 5

Resultados de las regresiones. Factores determinantes del ICC y de las capacidades. Todas las encuestas

Factor explicativo	Índice global	índice deberes	Índice dignidad	Índice identidad	Índice manejo emocional	Índice de participación	Índice sentido de la vida
(Constante)	0,29	0,45	0,40	0,34	0,43	0,48	0,44
Femenino	0,04	0,04	0,03	0,06	0,08	0,03	0,03
Rendimiento académico - Por encima de la mayoría	0,05	0,06	0,03	0,07	0,07	0,03	0,05
Rendimiento académico - Por debajo de la mayoría	-0,01	-0,03	0,00	-0,03	-0,02	-0,01	-0,01
Nivel socioeconómico - No Alcanza para lo mínimo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00
Nivel socioeconómico - Más del mínimo	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,00
Colegio Distrital	-0,03	-0,03	-0,01	-0,03	-0,05	-0,03	-0,05
Colegio en Concesión	-0,01	0,00	-0,01	-0,01	-0,02	-0,01	-0,01
Colegio Privado	0,03	0,02	0,02	0,06	0,07	0,02	0,01
Jornada Mañana	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
Jornada Única	0,00	-0,01	0,00	0,01	-0,01	-0,01	-0,03
Número de cursos	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Tamaño del salón	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Contexto deberes	0,01	0,01					
Contexto dignidad	0,01		0,02				
Contexto identidad	0,00			0,01			
Contexto manejo emocional	0,01				0,02		
Contexto participación	-0,01					0,00	
Contexto sentido vida	0,01						0,02
R2 (Ajustado)	,294	,075	,085	,120	,143	,030	,107

* Las variables sombreadas en amarillo no son significativas al 5% (el p valor es inferior al 0.05)

* Las variables con color de fuente rojo indica que son significativas pero tiene un efecto negativo sobre las capacidades y las marcadas con color verde un efecto determinante en las capacidades

Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

15. El valor del coeficiente indica el incremento de la variable dependiente asociado a la variable independiente. Los valores se leen como porcentajes.

La percepción sobre el nivel socioeconómico tiene un impacto positivo aunque muy inferior con respecto a los otros factores determinantes. Los estudiantes que mencionaron tener más de lo mínimo mostraron un 1% de mejora con respecto a aquellos que dijeron que los ingresos familiares cubrían lo mínimo. El contexto construido a partir de la prueba incide pero en niveles bastantes bajos.

7

DIFERENCIAS ATRIBUIBLES AL COLEGIO

Hace unos años se afirmaba que, más que los padres, los “encargados” reales de la educación de los niños son sus *pares* (Harris 1992). Los pares no lo hacen solos; también ayudan -¡si eso puede llamarse ayuda!- los medios de comunicación y ahora las redes sociales. Esos pares están principalmente en esa gran guardería que inmoviliza durante media jornada o jornada completa a los niños entre los 6 y los 17 años para que sus padres puedan salir a trabajar y a vivir. En muchos casos, en los colegios privados los pares del barrio no coinciden con los pares del colegio, mientras que en los colegios públicos es más frecuente. Los colegios resultan ser estables como pequeña sociedad: sus maestros cambian poco, sus directivos también, y no lo hacen al unísono. Algunos niños y niñas se van, otros llegan, pero cada establecimiento mantiene una tradición, un *ethos* escolar. Es una combinación de patrones de comportamiento, de identidades, de expectativas, que orientan las respuestas a las preguntas de actitudes y también orientan los comportamientos, los automáticos y los meditados.

La Prueba SER de Ciudadanía (PSC) mantuvo el criterio del colegio como unidad de análisis, como la Encuesta de Clima Escolar y Victimización (ECE) de 2013. *Agregar por colegio (no por tipo de colegio)*, es tomar los valores de cada estudiante de un colegio y promediarlos *dentro del colegio*. Este promedio es un valor que describe al colegio. En la aplicación de la Prueba SER de Ciudadanía (PSC) de 2014 se mantuvo el criterio de tener como unidad de análisis el colegio, tal y como se hizo en la Encuesta de Clima Escolar y Victimización (ECE) de 2013 ^{16/}

16. Sobre las características del formulario, ver Bromberg, Pérez y Ávila (2014); Ávila, Bromberg, Pérez y Villamil (2014).

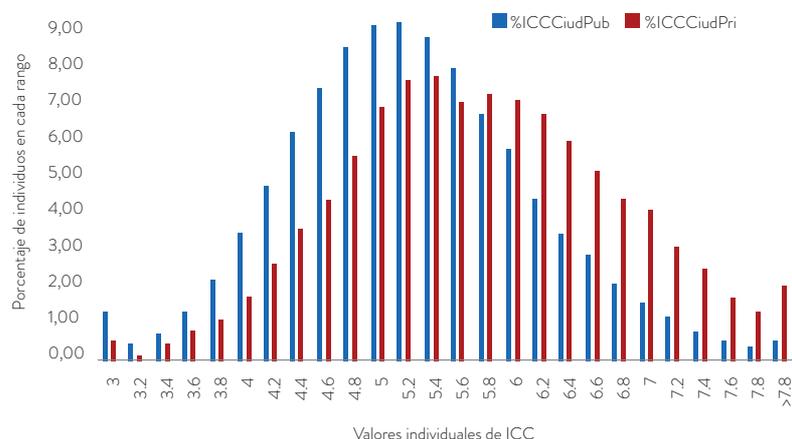
7.1 EL ICC POR TIPO DE COLEGIO Y POR COLEGIO

La dispersión de los valores del ICC dentro de cada colegio resultó muy parecida a la de la ciudad. Y en general, la distribución los valores del ICC en cada colegio resultó bastante errática: sin moda, sin tendencias claras a ambos lados de la moda. Más adelante se presenta la lista y la justificación de considerar factores que pueden explicar las variaciones de resultados *del agregado colegio (por colegio)*. Algunos de estos factores vienen de PSC, otros de registros administrativos y otros de la Encuesta de Clima Escolar (ECE), ya que ésta obtuvo indicadores e índices por colegio. En la lista se mencionan: el resultado de la prueba SABER11, las condiciones socioeconómicas (CSE) del colegio también medidas en la ECE, el índice de clima escolar (ICE), la sensación de seguridad, situaciones complejas de convivencia como las peleas.

En cuanto el índice sintético o global, más que la naturaleza público-privado se encuentra una asociación muy importante entre valor del ICC y las condiciones socioeconómicas, independientemente de que se hayan medido en PSC o en ECE. Esta asociación es mucho más fuerte en el universo de colegios privados de la muestra que en el universo de los colegios públicos. De las 6 capacidades, se detecta que *manejo emocional e identidad* parecen ser las que más contribuyen a la asociación ICC-CSE.

Figura 18

Distribución ICC (valores individuales), toda la ciudad, colegios públicos y privados (*tipo de colegio*)



Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

El histograma (figura 18) registra el valor de ICC de los estudiantes de noveno grado, distinguiendo según estudien en colegio público (que incluye tradicional y por concesión), o colegio privado de la muestra. Se ha seleccionado una distancia de 0,2 en el eje entre 0 y 10 como diferencia mínima con significado.

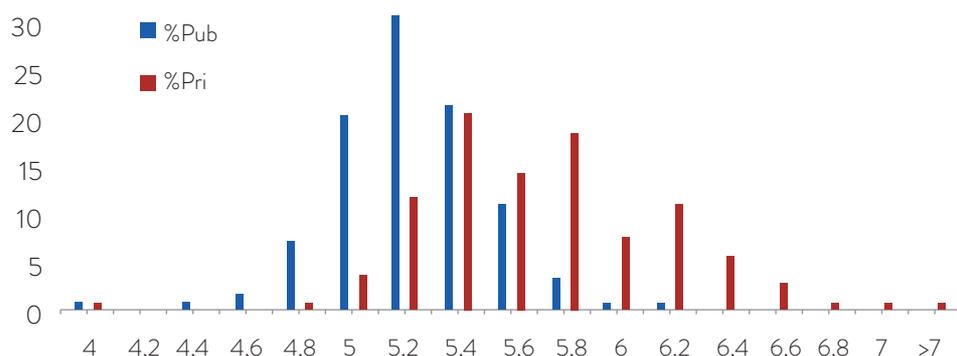
La inmensa mayoría de los valores individuales de ICC están entre 3 y 8.^{17/} Este histograma se lee así, tomando como ejemplo la columna sobre el valor 5 del eje horizontal: “el 8,9% de los estudiantes de noveno grado de colegios públicos de la ciudad, y el 6,8% de los estudiantes de noveno grado de los colegios privados obtuvieron un valor en el índice ICC que es superior a 4,8 e inferior o igual a 5,0”.

El promedio del ICC de los colegios públicos es 5,13 y el de los privados es 5,64. El número de estudiantes que respondió en los colegios públicos fue de 51.506 y en los privados de 10.317.

<i>Estadístico</i>	<i>Pub</i>	<i>Priv</i>
Media	5,139845251	5,646655058
Mediana	5,118165785	5,617173721
Desv Est	1,01595608	1,069235446
9ºgraderos	51506	10317

Figura 19

Distribución ICC (agregado colegio), toda la ciudad, colegios públicos y privados (*por colegio*)



Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

17. Se puede analizar en detalle los casos anómalos, aquellos entre 0 y 3 y por encima de 8, pero no se hará aquí.

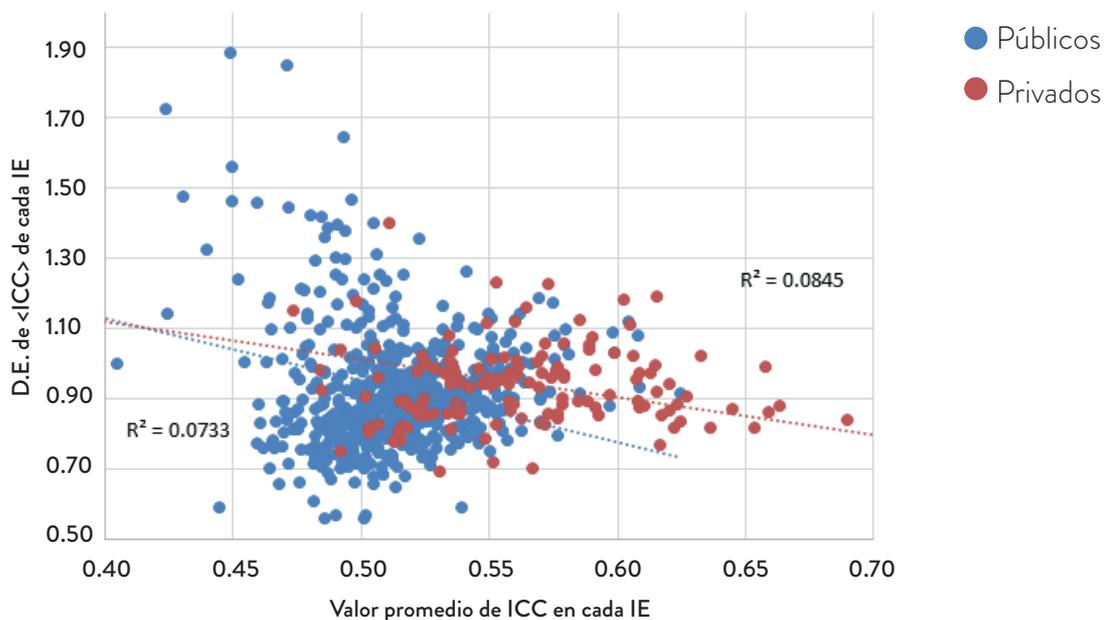
Los resultados para el indicador ICC, *por colegio*, de los 758 colegios a los que llegó PSC los muestra el histograma (figura 19). Con intervalos de clase de 0,2 la distribución de los resultados de colegios privados es algo errática. El 84% de los colegios públicos están en el rango de ICC mayores de 4,8 y menores de 5,6. En ese mismo rango, tomando los datos de la gráfica 18, están tan solo el 34,4% de los resultados individuales de noveno grado de colegios públicos de toda la ciudad.

Dentro de los colegios oficiales, los colegios por concesión muestran un mejor desempeño. El 63,08% de los estudiantes que están en el rango 0,5-1 pertenecen a colegios en concesión. En los colegios públicos el porcentaje es 54,70%.

La desviación estándar (DE) mide la diversidad de los puntajes del ICC de los estudiantes en cada colegio. La desviación estándar (DE) en los colegios públicos es menor que la de los privados. Y ello significa que la heterogeneidad de los estudiantes en los colegios públicos es menor que en los privados. El 77% de los colegios públicos tienen una desviación estándar menor que 1 en el ICC.

Figura 20

Desviación estándar del ICC, colegios públicos y privados



Los puntos y la línea roja corresponden a los colegios privados, y el color azul a los públicos

Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Fuente: Cálculos de los autores

a partir de la PSC 2014

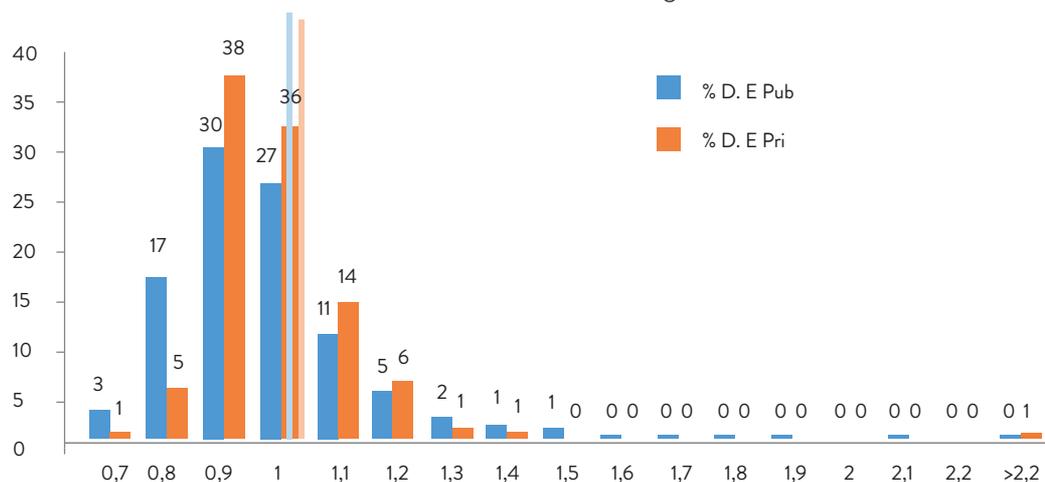
La figura 20 muestra la desviación estándar de los colegios públicos y privados. Las líneas de tendencia indican que la desviación estándar de los colegios públicos es mayor que la de los privados.

Examinamos el perfil del ICC de los colegios sin que exista un patrón claro. Parecería que los factores asociados al colegio tienen poca influencia en el ICC.

La gráfica 21 incorpora superpuestos (líneas con color degradado) los valores de la dispersión del ICC de toda la ciudad, discriminados en públicos y privados.

Figura 21

Distribución de la desviación estándar del ICC de cada colegio



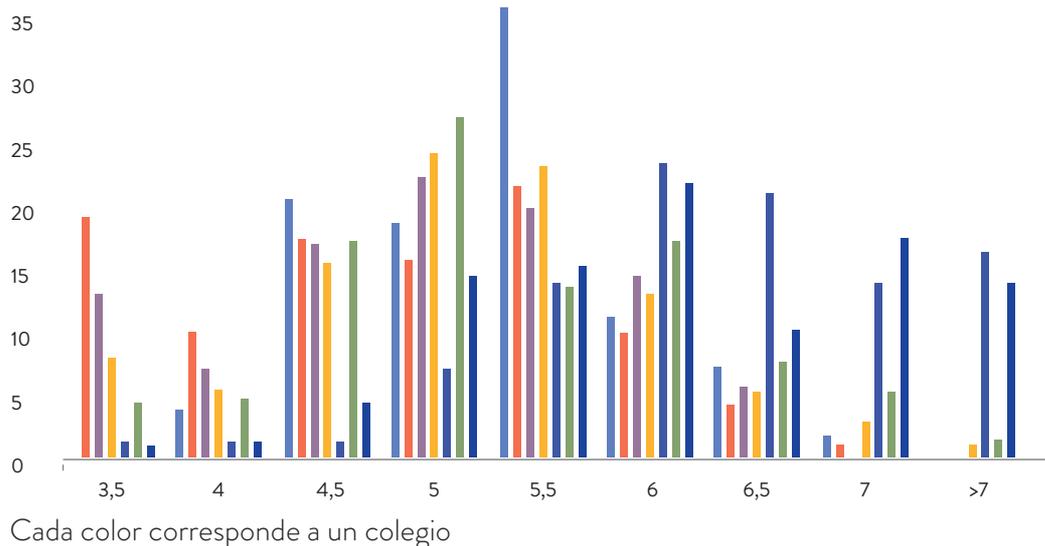
Fuente: Cálculos de los autores a partir de la PSC 2014

En un 50% de los colegios públicos la dispersión es menor, así que estos colegios serán, “en materia de ICC”, más homogéneos que su respectivo universo, lo que podría atribuirse a características del colegio. La situación es similar, con respecto a los demás privados, en un 44 % de los privados.

La heterogeneidad en el universo de la ciudad (distinguiendo públicos y privados) es similar a la que existe al interior de cada colegio. Ello sugiere que el colegio mismo tiene poca influencia en los resultados.

Figura 22

Distribución interna del ICC en colegios seleccionados al azar



Fuente:
Cálculos propios a partir de la PSC 2014

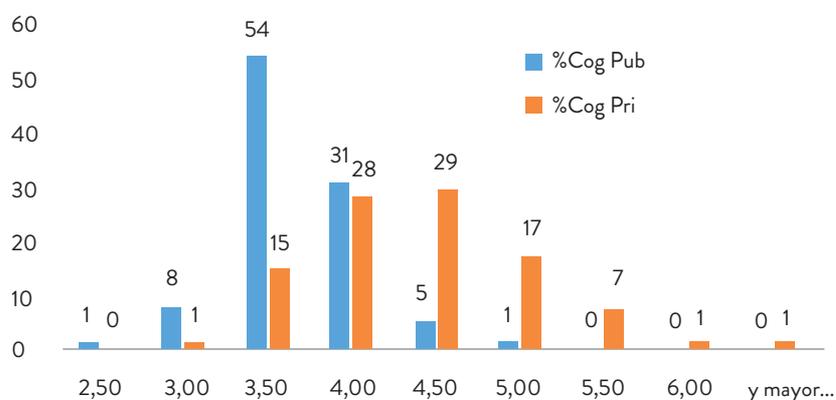
La gráfica 22 permite observar el perfil del histograma de cada color, es decir, de cada colegio. No parece haber un patrón de “normalidad” en estas medidas de ICC por colegio. No se observa un perfil que permita pensar en algún modelo explicativo. Es probable, entonces, que los factores asociados al colegio tienen poca influencia en el ICC.^{18/}

18. (2014). Para determinar el valor exacto del efecto colegio habría que estimar modelos jerárquicos.

7.2 EL COMPONENTE COGNITIVO GLOBAL Y EL CONSTRUCTO COGNITIVO DE CADA CAPACIDAD

Figura 23

Componente cognitivo del ICC



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

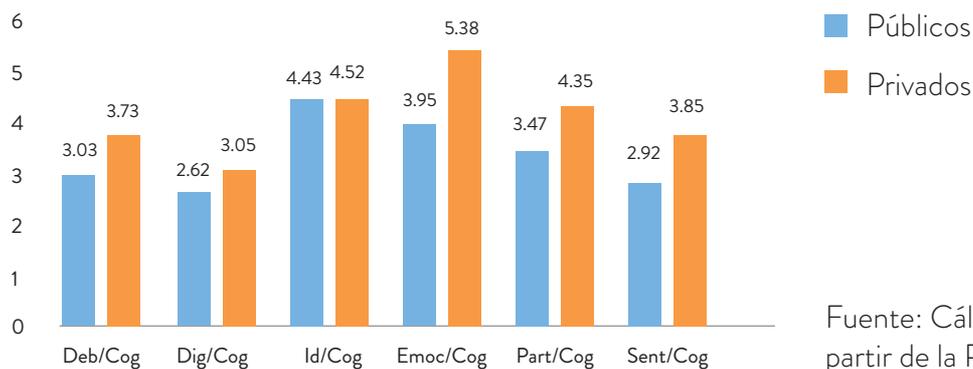
Las últimas 21 preguntas del formulario (73 a 93) se emplean para determinar el valor del componente “cognitivo” del ICC. El histograma (figura 23) muestra el resultado, agrupando separadamente colegios públicos y los colegios privados de la muestra.

Esta componente, o “constructo”, tiene una dispersión notablemente mayor que la del índice sintético ICC, especialmente en el conjunto de colegios privados.

Se puede establecer también cómo se comporta esta comparación público-privado en el aspecto cognitivo de cada capacidad (figura 24).

Figura 24

Diferencias público/privado en capacidades cognitivas para la ciudadanía. Valores absolutos

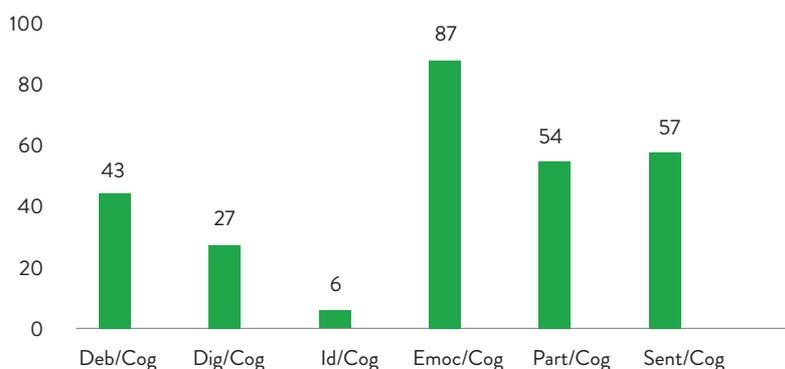


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Las diferencias no son pequeñas. Si se eliminan los datos de los 5 percentiles extremos (superior e inferior), la diferencia porcentual que resulta del 90% de los datos es significativa (figura 25).

Figura 25

Diferencias porcentuales a favor del privado. Incluye 90% de los datos. Se elimina el 5% superior y el 5% inferior



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Todas las componentes cognitivas de las capacidades resultan más altas en el sector privado frente al público. Lo más notable es lo que sucede en participación: mientras en el índice de participación que contiene los tres constructos (involucramiento, actitudinal y cognitivo) es mayor, en general, el de públicos frente al de privados de la muestra, en el componente cognitivo es superior el privado

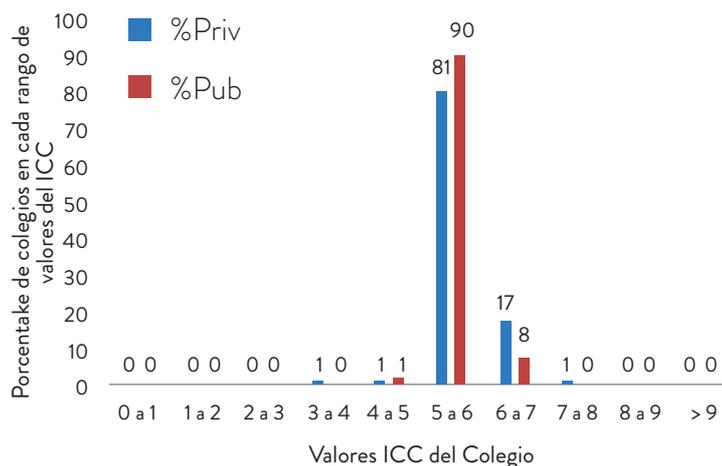
Puede sospecharse que este componente cognitivo constituye una prueba no tanto de “ciudadanía”, como de comprensión de lectura. Es cierto que para comprender un texto se requiere entender la situación a la que se refiere el texto, que en este caso son situaciones de vida cotidiana.

Para profundizar en la validez de esta hipótesis se indagó si existe una relación entre el componente cognitivo sintético del ICC del colegio y el resultado de la prueba SABER del colegio. El ejercicio muestra que la asociación es muy alta en el caso de los colegios privados y baja en los públicos. Dos razones pueden impedir una asociación mayor: i) Se tomó como característica de la competencia académica del colegio el examen SABER11, con el procesamiento de datos que trae el estudio de clima escolar. Este procedimiento se justifica por el hecho de que esos resultados son altamente estables, cambian muy poco de año a año. ii) El rango de valores que toman los colegios privados es amplio (entre 2 y 6), mientras básicamente todos los colegios públicos están entre 2 y 3.

7.3 EL CONTEXTO Y SU RELACIÓN CON EL ICC Y LAS CAPACIDADES

Figura 26

Distribución del índice de contexto de ciudadanía



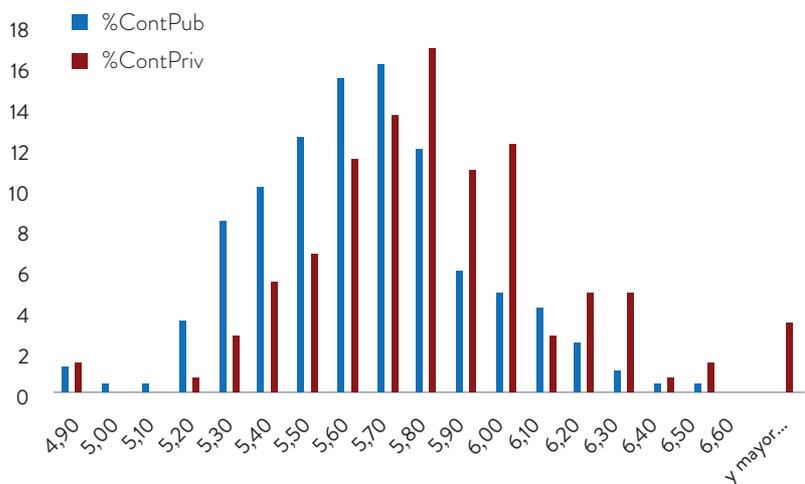
Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Se observa en este resultado (figura 26) una pequeña diferencia hacia un contexto más favorable para los estudiantes de noveno grado de colegios privados: en el rango de 6 a 7, hay un 17% de colegios privados de la muestra, y un 8% de colegios públicos, incluidos los de concesión. Pero lo notable de la gráfica es la poca discriminación: entre el 80% y el 90% de los colegios, tanto públicos como privados, son iguales en contexto de vida escolar y del hogar favorable a la endoculturación ciudadana.

Por endoculturación ciudadana se entiende que se llega a ser “buen ciudadano” por imitación no premeditada en ambiente de *formación por inmersión* ^{19/}. Al ampliar el rango a las décimas se observa más claramente la diferencia entre los colegios públicos y privados (figura 27).

Figura 27

Distribución del índice de contexto de ciudadanía. Ampliación del rango a las décimas, con diferencias de 0,1



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

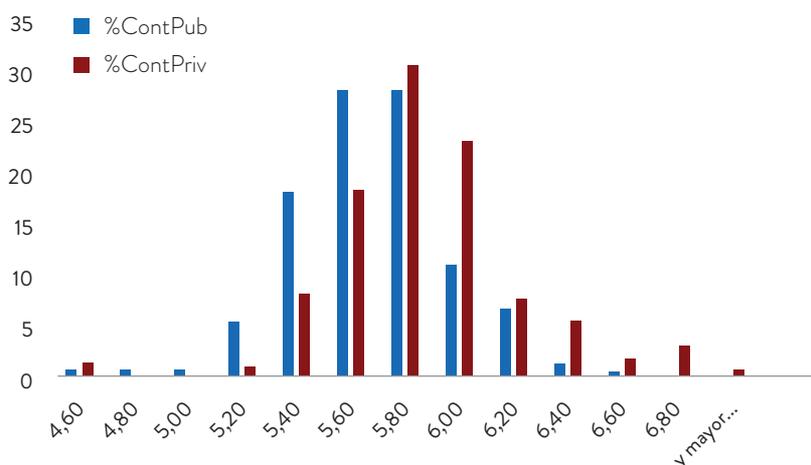
El número en el eje horizontal denota el valor inferior dentro de la clase. Es decir, “5,0” quiere decir valores comprendidos entre igual o mayor que 4,9 y estrictamente menor que 5,0. En el caso de los colegios públicos, algo más de 600 jornadas, se observa un perfil de histograma que sugiere que diferencias de 0,1 en valor de ICC son significativas. En cambio, en el caso de colegios privados, una muestra relativamente pequeña de colegios privados, el comportamiento del histograma es errático.

19. En lenguaje de refrán, “al país donde fueres has lo que vieres”.

Cuando el rango se amplía a 0,2 el comportamiento de los privados es más estable (figura 28).

Figura 28

Distribución del índice de contexto de ciudadanía. Ampliación del rango a las décimas, con diferencias de 0,2



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

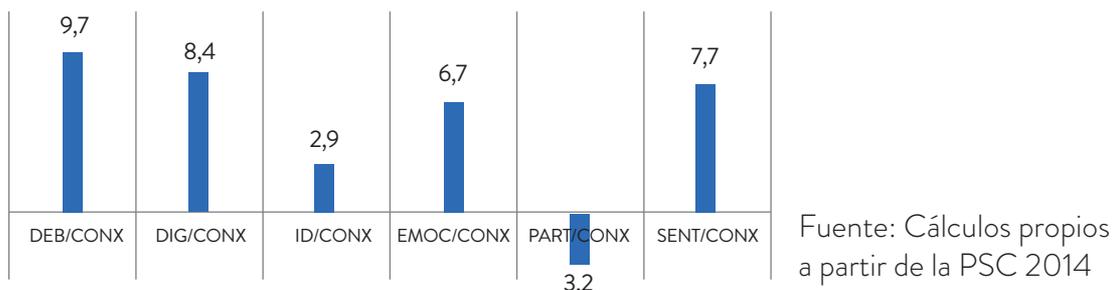
Con este intervalo de clase el comportamiento de la muestra de privados ya no es errático. Un resultado que refuerza la decisión de emplear 0,2 a lo largo de este análisis como diferencia mínima significativa para los valores promedio por colegio de aquellos índices y subíndices que por decisión de los diseñadores de la prueba se asocian con “estar bien en ciudadanía”.

Las gráficas dejan ver con mayor claridad las diferencias entre públicos y privados. Si bien es cierto que entre 5,0 y 6,0 están casi todos los colegios públicos y privados, los segundos ocupan preferentemente la última parte del intervalo.

Analizamos la relación entre la CSE y el contexto de ciudadanía. En los colegios públicos, que quedan dentro del rango bajo de CSE, no se observa ninguna asociación. En los colegios privados la asociación es débil.

Figura 29

Importancia relativa del contexto en cada capacidad. Diferencia porcentual a favor de los co-legios privados



La figura 29 muestra el peso que tiene el contexto en el puntaje de cada una de las capacidades. El punto de partida son las correlaciones que se presentaron antes entre el contexto y cada una de las capacidades. La figura permite captar la diferencia porcentual a favor de los colegios privados. La primera barra del lado izquierdo se lee así: en el subíndice “contexto” de la capacidad “deberes”, los colegios privados están 9.7% por encima de los públicos.

Es más fácil ser “buen ciudadano” si se está en un ambiente de “buenos ciudadanos”, y ambas condiciones requieren una sensación de seguridad. Por ello, cabe esperar una asociación importante entre esa sensación de seguridad en el colegio y la buena ciudadanía, y lo que encontramos atrás no resultó suficientemente claro. Examinamos la situación al interior del contexto. Dos preguntas de PSC parecen relevantes para este propósito.

P46: ¿Qué tanto miedo te daría en tu colegio... delatar a alguien que agrede constantemente a otros compañeros o compañeras?

P47: ¿Qué tanto miedo te daría en tu colegio... delatar a un compañero que robó algo?

Reciben puntaje alto las respuestas “nada de miedo”, y de ahí hacia abajo disminuye el puntaje. Es de esperar que cuando se agrupan las respuestas en el colegio se encuentre una asociación alta con la sensación de seguridad. Para verificarlo

utilizamos el subíndice de contexto de manejo de las emociones. La relación de este subíndice con la sensación de seguridad en el colegio es baja, aunque ligeramente mayor en los privados.

El subíndice emocional/contexto contiene otras dos preguntas relevantes:

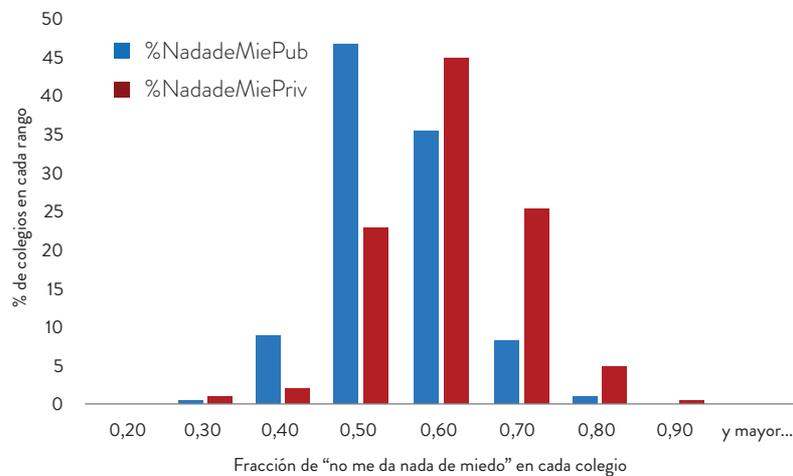
P48 ¿Qué tanto miedo te daría en tu colegio... hacer un reclamo sobre un trato injusto de un profesor o profesora?

P49 ¿Hacer una crítica sobre una decisión del colegio que te parece injusta?

El subíndice combina preguntas que miden cosas distintas. Para separar el análisis de las preguntas o ítems 46 y 47 de 48 y 49, en seguida se presentan los resultados en cada colegio de quienes afirman que no le da nada de miedo denunciar agresores de terceros (figura 30).

Figura 30

Relación entre el porcentaje de estudiantes que responden “no me da nada de miedo” y el porcentaje de colegios en cada rango

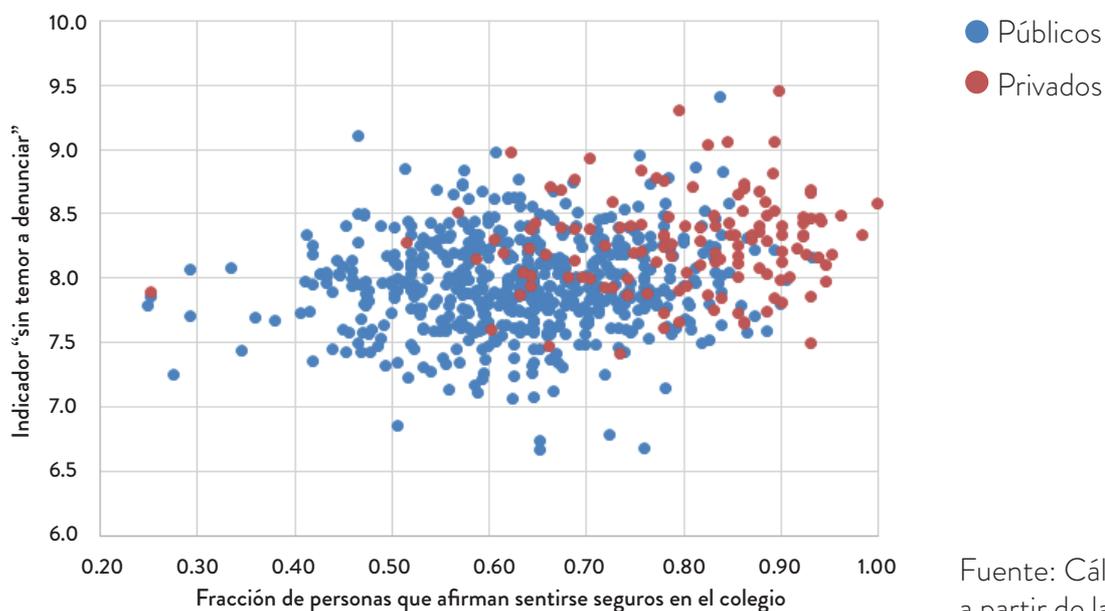


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Los colegios con muy alta abundancia de estudiantes que declaran no sentir nada de miedo son privados: en un 31% de los colegios privados de la muestra más de un 60% de los hombres y las mujeres declararon que no les da nada de miedo, mientras en ese rango de valentía no hay más que un 10% (9 +1) de públicos. Sin embargo, la asociación entre sensación de seguridad en el colegio y el indicador entre 0 y 10 que mide “sin temor a denuncia” es cero (figura 31) ^{1/}.

Figura 31

Relación entre “me siento seguro” y “sin temor a la denuncia”



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

1. El indicador se calcula valorando 0 la respuesta “me daría mucho miedo”, 3,33 la respuesta “me daría un poco de miedo”, 6,67 la respuesta “me daría miedo” y 10 “no me daría nada de miedo”.

Es claro que hay menor disposición a denunciar en los colegios públicos que en los colegios privados que hacen parte de la muestra. Se podría esperar que tuviera alguna asociación con lo más evidente en el colegio mismo, la sensación de seguridad. Y no resultó así. El factor que está actuando para producir esta diferencia permanece por ahora incógnito. Sospechamos que no es la falta de un discurso promoviendo la denuncia, ni ausencia de solidaridad, ni por tratarse de “clases subalternas” como afirman algunos. Tiene que estar asociado a razones de miedo. En búsqueda de algún factor, conformamos un grupo con el 12% de colegios públicos y privados de la muestra que según el histograma tienen el menor porcentaje de valientes. Son 66 colegios, así: 55 públicos de operación tradicional, 2 públicos por concesión y 3 privados. Los 3 privados son regentados por religiosos, dos de

ellos se declaran religiosos (católicos), y uno de estos últimos además es femenino. Una inspección general con los promedios de este grupo no encontró ninguna característica común que permitiera emplearse como factor para explicar que se encuentren en el rango bajo de ciudadanía (según el diseño del formulario), es decir, de temor a denunciar.

También pueden buscarse factores asociados a los rangos altos de no temor a la denuncia, el 7%, fracciones por encima del 0,7. Son 12 colegios, 5 públicos y 7 privados. Uno de ellos se autodefine como católico laico y es femenino en 9º grado. A este grupo tampoco fue posible encontrarle factores comunes en las encuestas que permitan explicar sus resultados.

8

RELACIÓN ENTRE LA ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN (ECE) Y LA PRUEBA SER DE CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA (PSC)

La Encuesta de Clima Escolar y Victimización (ECE) de 2013 es un instrumento de planeación y evaluación de las políticas públicas implementadas en el Distrito en materia de convivencia y protección escolar. El formulario de la encuesta consta de 11 módulos y 115 preguntas, distribuidas en 3 secciones: clima escolar, agresividad y acoso escolar, y seguridad en el entorno.

Los datos de la ECE, agregados por colegio, obtenidos como preguntas respondidas por estudiantes desde el 6° grado hasta el 11°, produjeron resultados consistentes. En cambio, los datos de PSC provienen exclusivamente de estudiantes de 9° grado. Ahí hay un problema. Por ejemplo, la ECE y sus antepasadas (2006 y 2011) mostraban patrones de cambio en todos los colegios asociados a la edad. En particular, el grado 9° es el momento en que las agresiones han terminado de disminuir frente a los testimonios de niños y niñas entre 6° y 8°, lo que se interpretó porque desaparecen las grandes diferencias en desarrollo psicomotor de los niños. A partir de allí los niveles de agresión se mantienen hasta salir del colegio. La percepción de inseguridad resulta ser mayor en los grados inferiores, como era de esperar. Sin embargo, por otra parte, un estudiante de noveno grado ha pasado varios años en el colegio, de manera que sus juicios frente situaciones reales o propuestas en una prueba tienen el peso del *ethos* del respectivo colegio. Todas estas consideraciones llevan a plantear que el agregado colegio, que resulta de sumar preguntas indivi-

duales, puede tomarse en primera instancia como una característica del colegio, y que puede esperarse una asociación entre los índices e indicadores que se elaboraron por colegio en la ECE y las respuestas que dan los estudiantes de noveno grado en PSC.

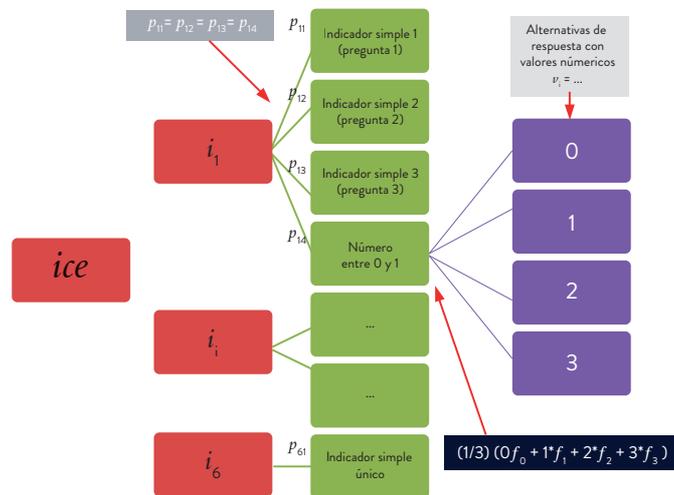
Las preguntas de la encuesta abordan las percepciones (las declaraciones sobre hechos), las actitudes (la reacción evaluativa favorable o desfavorable hacia algo real o supuesto), expectativas (la esperanza de realizar o conseguir algo y/o la posibilidad razonable de que algo suceda) y los hechos victimizantes (experiencia individual o colectiva de violencia objetiva o subjetiva). En su versión 2013 se aplicó a 123.229 estudiantes de los grados 6º a 11º en 613 colegios de la ciudad en las jornadas mañana, tarde y completa. A partir de la ECE se elaboró un índice de clima escolar (ICE), que se mueve en un rango entre 0 y 1.

La PSC no permite captar los cambios en el tiempo, como sí lo hace la ECE. La ECE y sus antepasadas (2006 y 2011) mostraban patrones de cambio en todos los colegios asociados a la edad. En particular, el grado 9º es el momento en que las agresiones han terminado de disminuir frente a los testimonios de niños y niñas entre 6º y 8º. Este resultado se interpretó como una consecuencia de la desaparición de las grandes diferencias en el desarrollo psicomotor de los niños. A partir de allí los niveles de agresión se mantienen hasta salir del colegio.

8.1 EL ÍNDICE DE CLIMA ESCOLAR (ICE)

Figura 32

Componentes del índice de clima escolar (ICE)



Fuente: El ICE fue estimado a partir de la ECE 2013

La ECE sintetiza un conjunto importante de preguntas referidas al ambiente de vida escolar en un índice que describe el colegio, según el diagrama (figura 32).

El *índice de clima escolar* (ICE) incorpora las declaraciones sobre lo que pasa en el colegio y sobre cómo se siente en el colegio (están relacionadas) se valoran en un eje malo-bueno, dándole el mismo peso para llegar a 6 dimensiones (i_1 a i_6). De este proceso resulta índice entre 0 y 1, denotando "1" la imagen de los diseñadores de la encuesta sobre lo que sería "un magnífico clima escolar".

Dimensión 1	Interacciones inter-clase entre los compañeros del salón o curso	4 preguntas
Dimensión 2	Interacciones de estudiantes de todos los grados, fuera del salón de clase pero en el colegio	1 pregunta
Dimensión 3	Interacciones entre estudiantes y profesores y directivos en la guarda de la disciplina y el orden	2 preguntas
Dimensión 4	Percepción sobre la calidad de las instalaciones físicas	5 preguntas
Dimensión 5	Indicador de ambiente educativo para el desarrollo del currículo	8 preguntas
Dimensión 6	Indicador de actividades extracurriculares	2 preguntas

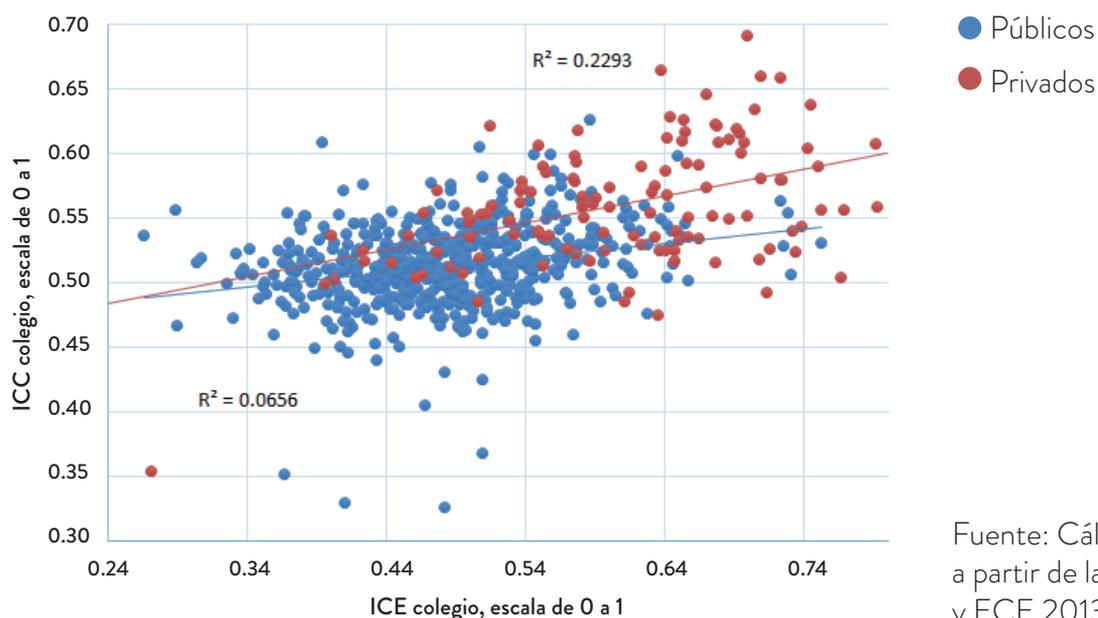
La ECE no incluyó en la elaboración del ICE la respuesta a la pregunta “¿te sientes seguro en el colegio”? Sin embargo, resultó al final una fuerte asociación entre los valores del ICE y el agregado de respuestas por colegio a esta pregunta. En algunas preguntas de contexto, de actitudes y de involucramiento, es informativo indagar si la caracterización del colegio por un indicador de percepción de seguridad predice algunos de los resultados de ICC.

Debido a que ambos índices, ICE e ICC, están elaborado en una escala de “lo deseable” para el colegio, en primera instancia conviene indagar si hay alguna relación entre ambos. En una primera aproximación, cabe suponer que colegios con alto ICE deberían tener alto ICC. El ICE es un índice robusto, que agrupa muchas condiciones de vida en el colegio. Se podría pensar que algunas de estas condiciones están lejos de la “ciudadanía” como la define la SED (2014 a, b, c).

8.2 RELACIÓN ENTRE EL ICC Y EL ICE

Figura 33

Relación entre el ICC del colegio PSC y el ICE del colegio de la ECE



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014 y ECE 2013

El ICC y el ICE son dos mediciones diferentes pero deberían tener alguna asociación. Ambas miden buenas condiciones de vida en el colegio, el ICE pensando en el colegio como un espacio diseñado para el aprendizaje orientado por un currículo, aunque hay más. El resultado al cruzar el ICC y el ICE como características del colegio se observa en la figura 33.

La asociación no es buena, y es nula en colegios públicos. En los colegios privados de la muestra en términos muy gruesos se puede decir que “en forma de nube” un ICE mayor predice un ICC mayor. La contrastación entre los dos índices tampoco es buena en donde se podría esperar que funcione mejor, en los dos extremos: los muy bajos y los muy altos. El 5% superior del ICE corresponde a 29 colegios, y del ICC a 35. Sólo 8 coinciden. Por el lado inferior, el 5% inferior del ICE corresponde a 36 colegios y a 36 colegios el 5% inferior del ICC. Solamente 4 coinciden.

8.3 CAPACIDADES DE LA PSC Y LA ECE

En la PSC en la parte correspondiente a involucramiento relacionado con dignidad y derechos se incluyeron estas preguntas:

P23 ¿Qué tan probable es que tú [le hagas] un reclamo a un profesor o profesora si te trata mal? (Seguro = máximo puntaje, y de ahí para abajo)

P24 ¿Qué tan probable es que tú [le hagas] un reclamo a un profesor o profesora si te pone un castigo que consideras injusto o exagerado?

En el ICE hay un componente, la dimensión **3ice**, “interacciones entre estudiantes y profesores y directivos en la guarda de la disciplina y el orden”, que agrupa las respuestas a las siguientes preguntas:

P26 ¿Cuándo se toman decisiones relacionadas con la *disciplina* y el *orden* las directivas de tu colegio actúan de manera justa?

P27 ¿Cuándo se toman decisiones relacionadas con la *disciplina* y el *orden* los pro-

fesores de tu colegio actúan de manera justa?

P28. ¿Las y los docentes, directivas (os) y órganos de gobierno intervienen cuando hay agresiones y amenazas entre estudiantes?

P29. ¿En general esta intervención es adecuada y resuelve la situación de manera clara y justa?

Podría esperarse una asociación alta entre el valor del subíndice 3ice para el colegio, y el valor del indicador del constructo de involucramiento en dignidad y derechos. Al hacer el ejercicio no se encontró ninguna relación. Ciertamente, el 3ice viene de expandir una muestra de estudiantes de 6° a 11°, mientras PSC pregunta sólo a los estudiantes de 9°. Aun así, sigue siendo cierto que esta característica *del colegio* que se midió en ECE constituiría un contexto para la generación de una actitud de reclamo ^{20/}, un contexto descrito más fielmente por el testimonio de estudiantes de todos los grados.

Otra explicación para tan débil asociación sería que las altas percepciones de justicia estarían relacionadas con profesores y directivas justas, a las que no hay que hacerles reclamo.

Entre las preguntas 3ice de la ECE y los desacuerdos de “parar por las malas”, por un lado, y de “desquitarse”, por el otro, no se encontró ninguna relación. En ninguno de los dos casos la asociación es relevante. Y el fenómeno se presenta en los colegios públicos y privados.

Es válido suponer que las respuestas a estas dos preguntas dependan de estrategias de vida cotidiana. Especialmente importante es cómo detener a alguien que molesta o amenaza permanentemente. ¿Cambiando de colegio? ¿Denunciando, con todos los riesgos que ello implica? ¿Profiriendo amenazas creíbles? Si la vida en un colegio específico tiene acontecimientos repetidos de conflicto que terminan “yéndose a las manos”, se refuerza la propensión a estar de acuerdo con la afirmación, aunque no sea una estrategia seguida por todos.

20. Nos enfrentamos a diferentes puntos de vista sobre lo que es involucramiento, lo que es contexto y lo que es actitud. En ECE no se le preguntó a los estudiantes sobre lo que harían, sino se les preguntó sobre lo que en su percepción pasa en el colegio. El respondiente actúa dando un testimonio sobre lo que ocurre, que se emplea junto con otros testimonios para describir el contexto. En cambio, en las preguntas de PSC que se están analizando en este punto no se le pregunta al estudiante sobre lo que ha hecho, sino *lo que haría*. Para muchos autores en psicología social esta pregunta sobre comportamiento proyectado apunta a actitudes, no a comportamientos. Y los involucramientos son comportamientos.

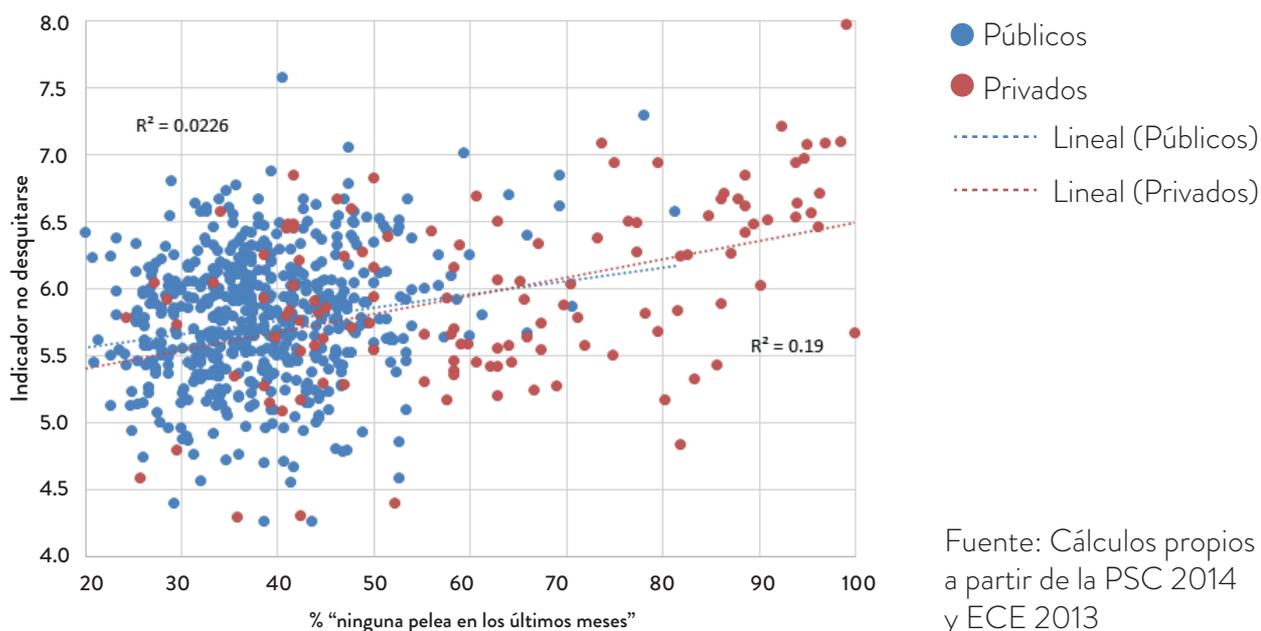
El ejercicio siguiente toma una pregunta de la ECE que mide la “tradición” de tratamiento violento de conflictos al interior del colegio:

P71. En los dos meses anteriores, dentro de tu colegio, ¿cuántas veces llegaste a saber que se citaron estudiantes para pelear a la salida del colegio?

Entre las alternativas de respuesta estaba “ninguna vez”. Así, se puede tomar el porcentaje de respuestas “ninguna vez”, agregadas por colegio, como un indicador del tratamiento de conflictos en la “pequeña sociedad escolar”.

Figura 34

Asociación entre desacuerdo con “desquitarse” y ninguna pelea en los dos últimos meses. Todas las encuestas PSC



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014 y ECE 2013

La figura 34 muestra la relación entre la ausencia de peleas y el desacuerdo con “desquitarse”. El diagrama de dispersión muestra una diferencia notable entre públicos y privados: por arriba de 60, no hay sino unos cuantos colegios públicos. Pero el hecho de que los colegios públicos y privados se mezclen en una porción de los rangos en alguno de los ejes, indica que puede haber otro factor distinto de público-privado: esas pueden ser las condiciones socioeconómicas.

Se hizo otro ejercicio colocando en el eje vertical el desacuerdo con “parar por las malas”. Los resultados son similares a los de la figura 34. Esta conclusión es lógica dada la alta correlación que existe entre los dos tipos de desacuerdo (figura 11).

Tampoco encontramos asociación entre los dos desacuerdos y las condiciones socioeconómicas. El resultado es válido para los colegios públicos y privados. Por tanto, ni en colegios públicos o ni en privados las CSE permiten predecir la actitud de acuerdo o desacuerdo con que hay que desquitarse o parar por las malas a los que hacen daño. Un hecho que queda sin explicación a partir de los factores con los que se cuenta para hacer el análisis.

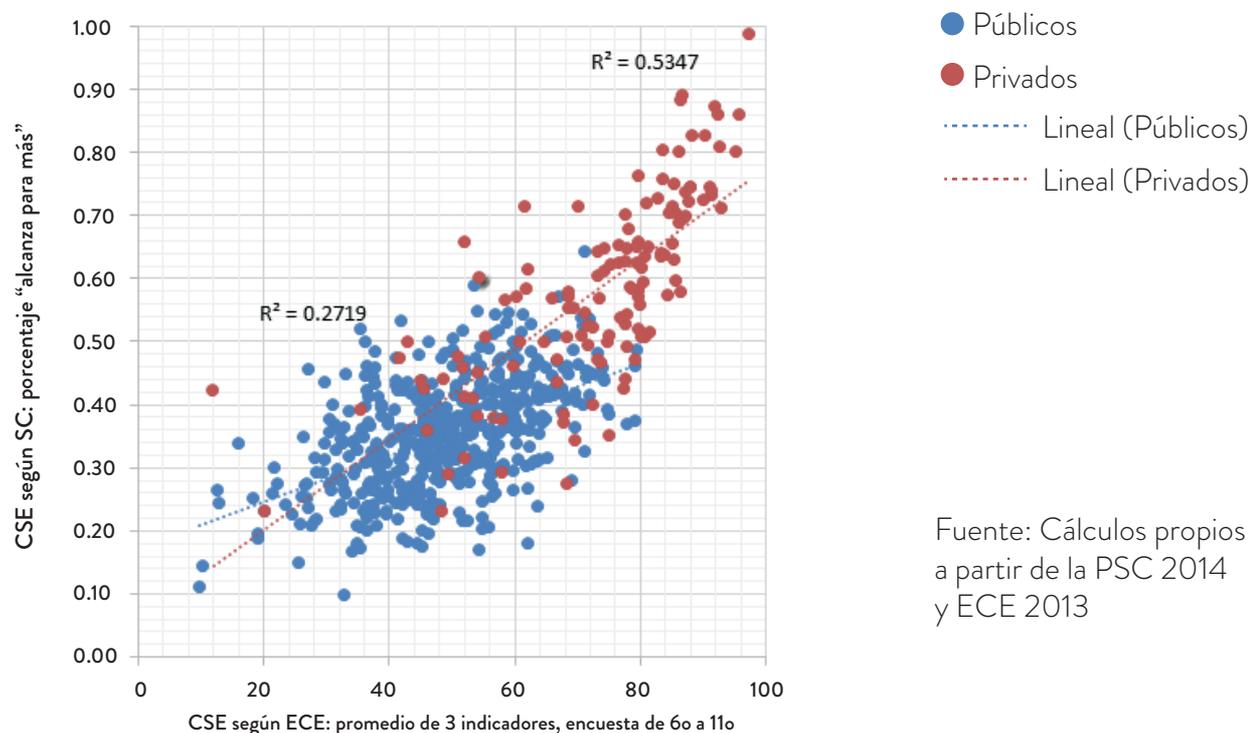
En el caso del ICE, la ECE encontró una asociación muy alta con percepción de seguridad en el colegio, que se explica por los colegios privados, ya que en el caso de los colegios públicos no se encontró ninguna asociación. En el constructo involucramiento de dignidad y derechos no se encontró ninguna asociación entre el no temor a reclamar a profesores y la percepción - tomada de la ECE - de si los profesores y directivos son justos en el control de la disciplina. Tampoco en el miedo a denunciar. También fue nula la relación entre miedo y peleas comunes en el colegio y el constructo actitudinal de la misma capacidad; tampoco está asociada la sensación de seguridad, ni las CSE. Así que la conclusión es que no se encontró factor alguno que explicara las diferencias de resultados por colegio.

8.4 CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS (CSE) Y LA ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR (ECE)

Los descriptores del colegio de la ECE fueron obtenidos a través de una muestra representativa de estudiantes de cada grado (no de cada curso), entre 6º y 11º, mientras que PSC se llevó a cabo con todos los estudiantes de 9º grado. Es pertinente analizar la coincidencia, y preguntarse por las congruencias e incongruencias entre estas descripciones. La comparación de los resultados de asignación de un valor de CSE *del colegio*^{21/} entre ECE y PSC, se puede hacer de dos maneras.

Figura 35

Relación entre las condiciones socioeconómicas (CSE) de colegio de la PSC y de la ECE



21. En este capítulo que estudia el nivel de agregación “colegio” debe entenderse CSE como CSE *del colegio*.

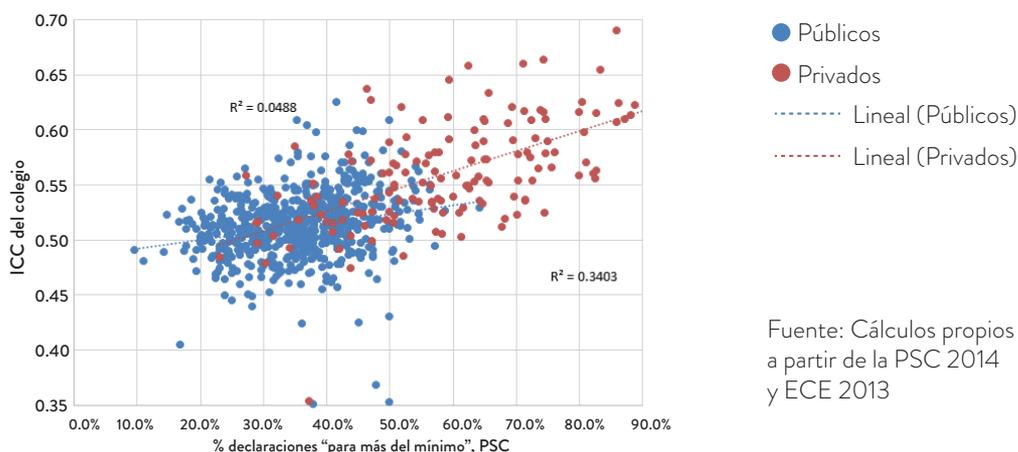
El primer camino consiste en tomar de la ECE las CSE según el promedio de 3 indicadores (auto descripción de ingresos, declaración sobre nivel educativo máximo alcanzado por el padre y declaración sobre nivel educativo máximo alcanzado por la madre). Este resultado se compara con la respuesta de la PSE “alcanza más del mínimo”. Los resultados se observan en la figura 35. La correlación entre las CSE de las dos encuestas es más fuerte en el caso de los colegios privados.

Capacidad	R ² colegios públicos	R ² colegios privados
Sentido del cuerpo...	0,0362	0,2003
Participación	0,002	0,206
Manejo emocional	0,0587	0,3444
Identidad	0,0363	0,3194
Dignidad y derechos	0,0214	0,2492
Deberes y respeto	0,0326	0,1566

Habría que preguntarse por qué la correlación no es mejor. Por una parte, en la ECE se encontró que a medida que aumentaba el grado entre 6º y 11º, aumentaba la proporción de quienes afirmaban que los ingresos no alcanzaban para los gastos mínimos, y en PSC se está tomando exclusivamente el 9º grado. No conviene analizar la consistencia a partir del resultado de 9º grado de ECE contrastado con

Figura 36

Relación entre las condiciones socioeconómicas (CSE) del colegio de la PSC y el ICC del colegio de la PSC



el de SC, porque el número de estudiantes en la primera es pequeño para caracterizar el colegio.

Existen diferencias de asociación entre las CSE y los subíndices de capacidad. La tabla muestra el coeficiente R^2 que resulta de las asociaciones bivariadas entre las CSE medidas por PSC y el valor de cada uno de los índices en cada capacidad. *Manejo emocional e identidad* son las capacidades en las que los índices tienen mayor asociación con las CSE.

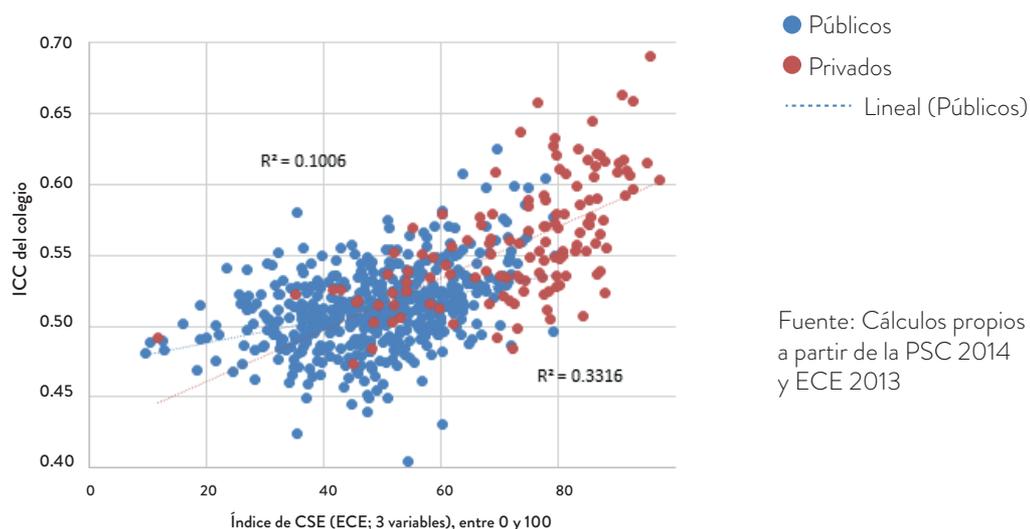
Examinamos la asociación entre el valor del ICC *del colegio* y las CSE *del colegio*, medida ésta como el agregado de respuestas de estudiantes que respondieron en la PSC que “alcanza para más del mínimo”, por una parte, y como agregado de respuestas de estudiantes que respondieron la ECE (figura 36). Se debe tener presente que en esta comparación se cotejan resultados de dos encuestas.

En líneas generales, las correlaciones son positivas pero bajas. Y, como antes, la asociación es más clara en los colegios privados.

El espectro de CSE de privados es bastante más amplio, y las diferencias en las condiciones económicas se manifiestan en una tendencia. En cambio, los colegios públicos tienden a agruparse en una mancha.

Figura 37

Relación entre las condiciones socioeconómicas (CSE) del colegio de la ECE y el ICC del colegio de la PSC



Hicimos un ejercicio similar colocando en el eje horizontal las CSE de la ECE (las 3 variables). En el eje vertical se mantiene el ICC de la PSC. En este caso la correlación se hace con la información de la ECE. Los resultados se observan en la figura 37. De la lectura de las gráficas 36 y 37 se sigue que la asociación entre CSE e ICC es sustancialmente más clara en colegios privados que en colegios públicos.

El espectro de CSE de privados es bastante más amplio, lo que da lugar a diferencias de condiciones económicas que se pueden manifestar en una tendencia. El escenario es muy distinto en el caso de los de los colegios públicos.

La diferencia comienza a manifestarse a partir de cierto nivel económico. Aunque por simplificación siempre es mejor comenzar ensayando una regresión lineal, es claro que la asociación real quedaría mejor descrita por una función no lineal. En particular, la influencia de las CSE es menor en el rango de ingresos comprendidos, en la gráfica, entre 40 y 60 (eje horizontal).

Las diferencias no dependen tanto del carácter público o privado, sino de las condiciones económicas. Aunque el número de colegios (cada punto es un colegio) no es tan grande como hubiera sido deseable en el caso de colegios privados, se observa que los puntos naranja entre 40 y 60 están tan dispersos alrededor de la recta de regresión como los puntos azules. Esto quiere decir que en este rango de CSE el nivel de ingresos predice poco el valor de ICC. Otros factores estarían actuando para producir la variabilidad del índice. Otra alternativa para explicar la variabilidad es que el instrumento de medición (PSC) puede no estar aún bien afinado.

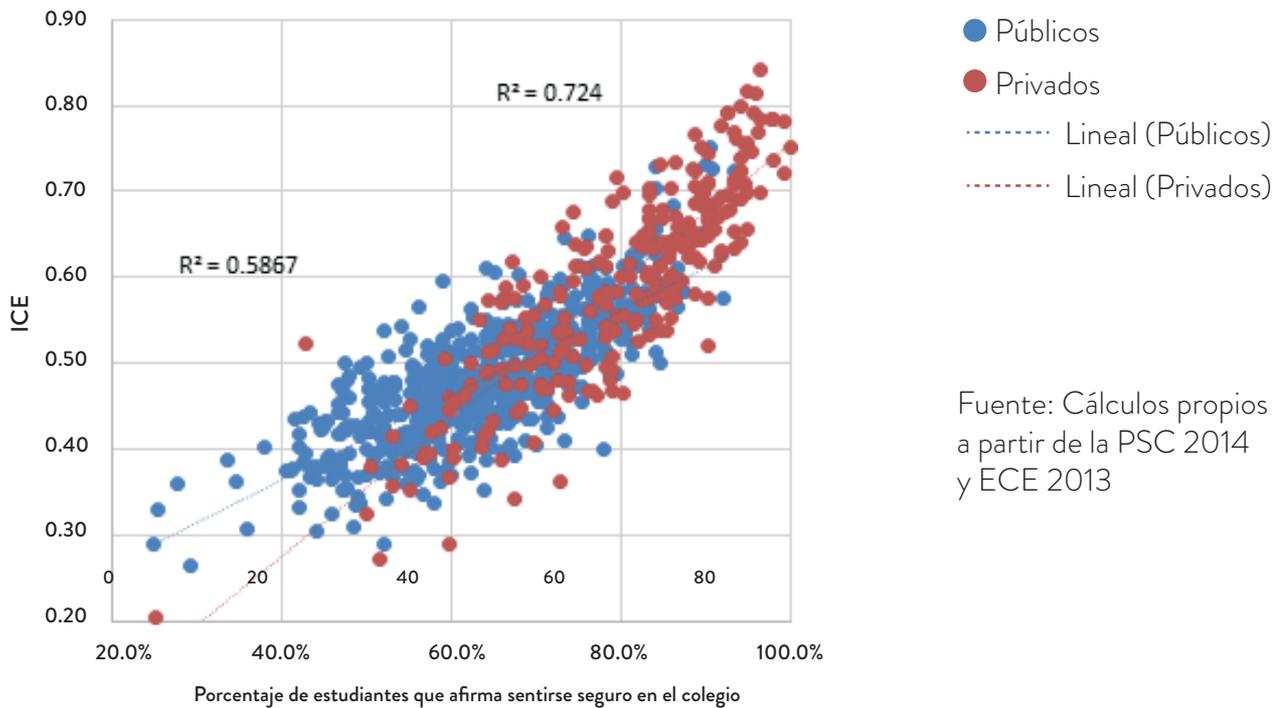
La asociación entre CSE e ICC es muy semejante en colegios privados, empleando bien sea el índice de CSE de ECE o el de PSC. En cambio, en colegios públicos la asociación mejora con el empleo de la información de ECE, aunque sigue siendo baja.

8.5 SENSACIÓN DE SEGURIDAD EN EL CONTEXTO DEL ICE Y DEL ICC

En ECE resultó una muy alta asociación entre la sensación de seguridad en el colegio y el ICE, a pesar de que las dimensiones del ICE no incluían este aspecto (figura 38).

Figura 38

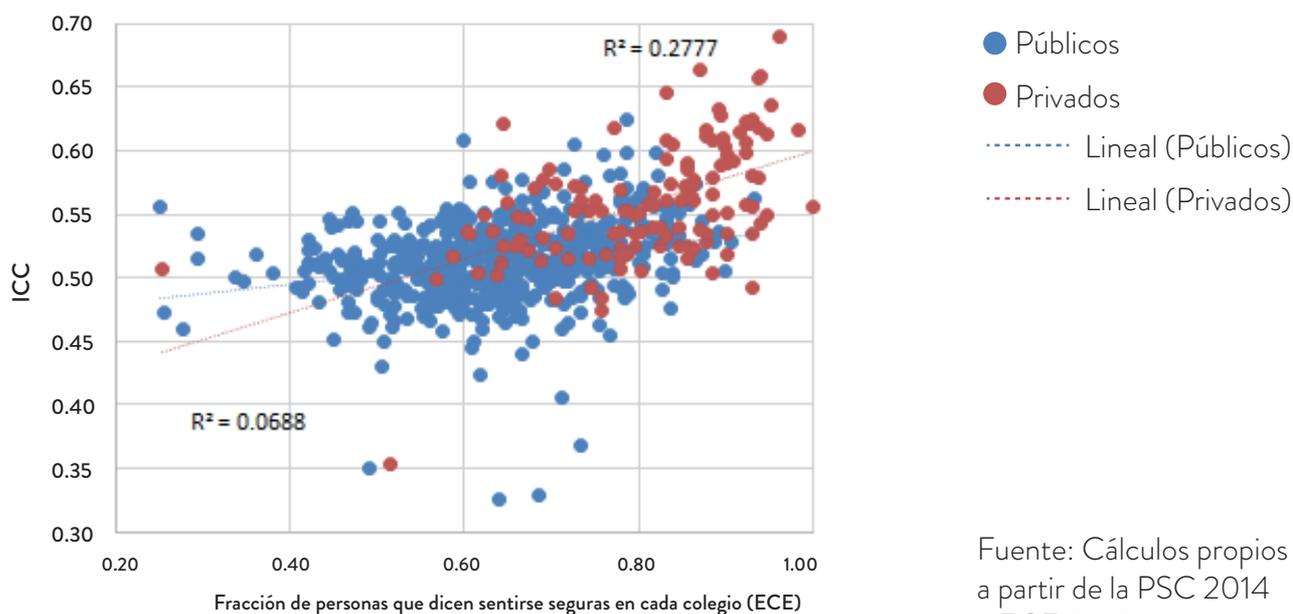
Relación entre la sensación de seguridad y el ICE



Debido a que el ICC está diseñado con la idea de que las relaciones y las actitudes en el espacio del colegio sean de comprensión, respeto, camaradería y otras cosas buenas, cabría esperar una asociación también alta entre un indicador de la condición de seguridad en el colegio y el valor de ICC (figura 39). Hay una asociación relativamente alta en el caso de los colegios privados, y ninguna en el caso de los colegios públicos. Sobre todo en este caso, el resultado cumple de manera insuficiente las expectativas.

Figura 39

Relación entre la sensación de seguridad y el ICC



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014 y ECE 2013

La percepción de inseguridad resulta ser mayor en los grados inferiores, como era de esperar. Sin embargo, un alumno de grado 9° ha pasado varios años en el colegio, de manera que sus juicios frente a situaciones reales o propuestas en una prueba tienen el peso del *ethos* del respectivo colegio. Todas estas consideraciones llevan a plantear que el agregado colegio, que resulta de sumar preguntas individuales, puede tomarse en primera instancia como una característica *del colegio*, y que puede esperarse una asociación entre los índices e indicadores que se elaboraron *por colegio* en la ECE y las respuestas que dan los estudiantes de noveno grado en PSC ^{22/}.

22. Por las características de la PSC, no es posible hacer un análisis jerárquico a tres niveles: estudiante, curso y colegio. Sobre los requerimientos de las pruebas jerárquicas, ver Castaño (2000), Bryk y Raudenbusch (1992).

9

CONCLUSIONES

1. El puntaje obtenido por Bogotá en el Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) fue de 0,53. De las seis capacidades evaluadas que constituyen el ICC, “dignidad” y “sensibilidad y manejo emocional” obtuvieron los mayores puntajes (0,56 y 0,57 respectivamente), mientras que “identidad” fue la capacidad con menor desempeño (0,46).
2. De los 4 constructos (involucramiento, actitudinal, cognitivo y contexto), el de menor desempeño en todas las capacidades fue el cualificador cognitivo. El mejor desempeño se dio en el involucramiento y en el cualificador actitudinal. Por tanto, una estrategia de avance en los temas de ciudadanía y convivencia debe considerar de manera prioritaria el fortalecimiento de la cualificación cognitiva de los estudiantes. Dicho fortalecimiento debe tener un especial énfasis en las capacidades de dignidad y derechos, deberes y derechos y participación.
3. Las capacidades entendidas como el “involucramiento en prácticas” implican la existencia de unas condiciones externas que permitan dicho involucramiento.
4. El agregado de los resultados para Bogotá, clasificados por competencias y por constructo, muestran que las mujeres tienen en promedio un desempeño superior al de los hombres.
5. Quienes declararon tener ingresos que alcanzan a cubrir más que los gastos mínimos (mayores ingresos) tienen un mejor desempeño en el ICC. Las CSE importan. De allí la relevancia de articular los programas gubernamentales que se dirigen al mejoramiento de la capacidad de pago de las familias, con la políticas educativas.
6. Los resultados en términos de contexto no siempre muestran una relación directa con el agregado del ICC.
7. Los estudiantes que están en jornada completa muestran mejores resultados.

8. Las preguntas realizadas en la PSC sobre ciudadanía y convivencia son un paso adicional para entender dimensiones relevantes de la formación integral. Los resultados de las regresiones indican que el conjunto de variables independientes explican el 30% del ICC. Es decir, no conocemos el 70% de los determinantes del ICC. A medida que se vaya precisando más el significado de la ciudadanía y de la convivencia, se podrá lograr un mayor poder explicativo de la prueba. La combinación de capacidades y constructos no agota la definición de ciudadanía y convivencia.

9. Los resultados confirman la pertinencia de acciones que ya se están llevando a cabo, como la ampliación de la jornada. Es importante, además, mejorar la atención integral al hogar. Es claro que el efecto colegio es relativamente pequeño, y que no basta con las políticas públicas centradas en la institución escolar.

10. La PSC se concibió y se diseñó en el marco de una pretensión educativa. Es un instrumento que combina palabras y números. *Palabras* no se refiere a todo el fraseo de las preguntas sino, en primer lugar al gran término que engloba todos el ejercicio, *ciudadanía* y, en seguida, a las palabras que etiquetan cada capacidad. Cada compuesto palabras-etiqueta-concepto queda resumido en un número, que resulta de valorar las opciones de respuesta en un eje “estás *in*” - “estás *out*”. Las *diferencias* frente al óptimo se toman como *deficiencias*, y las deficiencias se convierten en logros a alcanzar.

11. En las decisiones de política se debe hacer la diferencia entre los problemas estructurales como las CSE, y los que están más relacionados con la pedagogía y el ambiente escolar. Sin duda, la SED tiene que enfrentar las dificultades en armonía con otros programas sociales de la nación y del gobierno distrital. Los factores controlables pueden ser objeto de acciones pedagógicas.

12. La PSC se diseña con una noción de educación integral, buscando mejorar los instrumentos de la política pública. El reto es enorme: Colombia y Bogotá, por supuesto, pasaron de pocos colegios públicos para los más esforzados, a una educación para todos, separada en educación privada para familias de ingresos medios y altos y educación pública dirigida a pobres.

13. Con razón la SED busca que los colegios públicos mejoren su nivel, tanto en los aspectos académicos, como en las otras dimensiones que son constitutivas de una formación integral. Es claro que la educación pública tiene un reto inmenso, mucho mayor que la educación de niños de familias con condiciones económicas y culturales alejadas de la precariedad. De eso trata la idea de verificar y cuantificar los retos. Si se considera que PSC tiene información valiosa (y la tiene), entonces también ECE tiene información valiosa, porque los métodos fueron similares. Queda entonces mucho por explicar, y debe hacerse evaluando cuidadosamente pregunta por pregunta y casi que colegio por colegio.

14. Se encontró una asociación baja entre el ICE y el ICC, en todo caso más en los colegios privados de la muestra. Mientras en el caso del ICE, la ECE encontró una correlación muy alta con percepción de seguridad en el colegio. En el caso de los colegios públicos no se encontró ninguna asociación (posiblemente por reducción del rango) y bastante alta en los colegios privados de la muestra.

15. El instrumento se tiene que continuar mejorando, de tal forma que aumente su capacidad de discriminación. Los indicadores están concentrados en un intervalo estrecho dentro del rango. La similitud entre estudiantes es más evidente en los colegios públicos, donde las CSE son semejantes. Si las diferencias entre colegios son pequeñas habría que mejorar las preguntas, o aceptar que el colegio aporta poco a la diferencias. En el futuro se pueden diseñar modelos jerárquicos (individuo, curso, colegio), que permitan precisar mejor el efecto colegio. Además, es importante conocer más de cerca lo que sucede al interior de la familia. La encuesta a los estudiantes se podría completar con una muestra a hogares.

10

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROW Kenneth, 1951. *Social Choice and Individual Values*, Wiley, New York, 1963, pp. 1-91.

AVILA Ariel, BROMBERG Paul, PEREZ Bernardo, VILLAMIL María, 2014. *Clima Escolar y Victimización en Bogotá, 2013*, Secretaría de Educación, Bogotá.

BADENES Nuria, 2008. *El Modelo de Rasch Aplicado a la Medición Multidimensional de la Pobreza en España: Bienaventurados los que Tienen Têle, Aunque No Coman Carne*, Universidad Complutense, Fundación Acción Familiar, Madrid.

BENTHAM Jeremy, 1776. *A Fragment on Government*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

BETTELHEIM Bruno, 1982. *Educación y Vida Moderna*, Crítica, Barcelona.

BROMBERG Paul, PEREZ Bernardo, AVILA Ariel, 2014. *Análisis del Formulario de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización, 2013*, SDE, Bogotá.

BRYK Anthony, RAUDENBUSH Stephen, 1992. *Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods*, Sage, London.

CASTAÑO Elkin, 1998. "El Efecto Colegio sobre la Variabilidad del Rendimiento en Matemáticas", *Lecturas de Economía*, no. 49, jul.-dic., pp. 49-57.

CASTAÑO Elkin, 2000. *Modelos Jerárquicos en Educación*, Misión Social, DNP, Bogotá, mimeo.

COMMONS John, 1934. *Institutional Economics. Its Place in Political Economy*, 2 vol., Transactions Publishers, New Brunswick, 1990.

ELSTER Jon, 2002. *Rational Choice Theory and Its Rivals*, Columbia University, New York, mimeo.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, Unicef, 2006. *Desarrollo de Capacidades para el Ejercicio de la Ciudadanía*, Unicef, Bogotá.

HARRIS Judith, 1992. *El Mito de la Educación*, Grijalbo, Barcelona, 1999.

HARSANYI John, 1953. "Cardinal Utility in Welfare Economics and in the Theory of Risk-Taking", *Journal of Political Economy*, vol. 61, no. 5, oct., pp. 434-435.

HAYEK Friedrich von, 1944. *Camino de Servidumbre*, Unión Editorial, Madrid, 2006.

HERRERA Joaquín, 1989. *Los Derechos Humanos desde la Escuela de Budapest*, Tecnos, Madrid.

INGLES Cándido, MARTINEZ María, DELGADO Beatriz, TORREGOSA María, REDONDO Jesús, BENAVIDES Gemma, GARCIA José, GARCIA-LOPEZ Luís, 2008. "Prevalencia de la Conducta Agresiva, Conducta Prosocial y Ansiedad social en una Muestra de Adolescentes Españoles: Un Estudio Comparativo", *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 31, no. 4, pp. 449-462.

KANT Immanuel, 1785. *Cimentación para la Metafísica de las Costumbres*, Aguilar, Buenos Aires.

MANTZAVINOS Chris, NORTH Douglass, SHARIQ Syed, 2004. "Learning, Institutions, and Economic Performance", *Perspectives on Politics*, vol. 2, no. 1, mar., pp. 75-84.

MARCELO Darwin, 2005. *Rentabilidad Social e Individual de la Educación: Una Interpretación a Partir de los Modelos Jerárquicos*, Tesis de grado, Magister en Economía, Universidad Nacional, Bogotá.

MARX Carlos, 1867. *El Capital*, 3 vol., Fondo de Cultura Económica, México, 1968.

MATURANA Humberto, 1991. *El Sentido de lo Humano*, Dolmen, Santiago, 1996.

MATURANA Humberto, 2001. *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*, Dolmen, Santiago.

MELGAR Hugo, 2010. *Válidación de la Escala Latinoamericana y Caribeña para la Medición de la Seguridad Alimentaria (Elcsa) en Guatemala*, Sesan, Fao, Guatemala.

MILL John Stuart, 1848. *Principios de Economía Política*, Fondo de Cultura Económica, México, 1978.

O'DONNELL Guillermo, 1978. "Apuntes para una Teoría del Estado", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 40, no. 4, oct.-dic., pp. 1157-1199.

RAMIREZ Carlos, 1973. "Prólogo", en KANT Immanuel, 1785. *Cimentación para la Metafísica de las Costumbres*, Aguilar, Buenos Aires, pp. 9-46.

RAWLS John., 1971. *Teoría de la Justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

RAWLS John, 1997. "The Idea of Public Reason Revisited", *University of Chicago Law Review*, vol. 64, no. 3, pp. 765-807.

SANCHEZ-QUEIJA Inmaculada, OLIVA Alfredo, PARRA Agueda, 2006. “Empatía y Conducta Prosocial Durante la Adolescencia”, *Revista de Psicología Social*, vol. 21, no. 3, pp. 259-271.

SARMIENTO Alfredo, BECERRA Lida, GONZALEZ Jorge, 2000. “La Incidencia del Plantel en el Logro Educativo del Alumno y su Relación con el Nivel Socioeconómico”, *Coyuntura Social*, no. 22, mayo, pp. 53-64.

SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACION, SED, 2014 a. *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC). Lineamiento Pedagógico*, SED, Bogotá.

SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACION, SED, 2014 b. *Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (ECC). Documento Marco*, SED, Bogotá.

SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACION, SED, 2014 c. *Orientaciones para el Área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, SED, Bogotá.

SEN Amartya, 1997. “Capital Humano y Capacidad Humana”, *Cuadernos de Economía*, vol. 17, no. 29, 1998, pp. 67-72.

SEN Amartya, 1999. *Development as Freedom*, Alfred Knopf, New York.

SEN Amartya, 2009. *The Idea of Justice*, Harvard University Press, Cambridge.

STAGE Christina, 2003. “Teoría Clásica de Medición o Teoría de Respuesta al Item. La Experiencia Sueca”, *Estudios Públicos*, vol. 90, otoño, pp. 185-217.

VELASQUEZ Ana, MEJIA Andrés, 2014. *Prueba SER de Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia*, Universidad de los Andes, Bogotá, mimeo.

VICKREY William, 1945. “Measuring Marginal Utility by Reactions to Risk”, en ARNOTT Richard, ARROW Kenneth, ATKINSON Anthony, DREZE Jacques, 1994, ed. *Public Economics. Selected Papers by William Vickrey*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 15-28.

WØHLK Lina, 2002. *Essays on Georg Rasch and his Contributions to Statistics*, University of Copenhagen, Copenhagen.

APÉNDICE

MODELO DE RASCH Y EL CONFLICTO VALORATIVO

Es importante realizar un examen de la consistencia de la prueba, a partir del modelo de Rasch ^{1/}. “El modelo de Rasch se utiliza para medir un fenómeno latente, no observable directamente, a partir de una serie de puntuaciones obtenidas para distintos ítems por diferentes individuos” (Badenes 2008, p. 2).

El modelo de Rasch se inscribe en la teoría de respuesta al ítem (IRT). En forma simplificada, las aproximaciones IRT buscan responder la siguiente pregunta, enunciada para el caso de las pruebas de conocimientos/habilidades: dos individuos tienen el mismo número de respuestas correctas, pero uno de ellos responde bien varias preguntas que sólo los habilidosos responden bien ¿merecen la misma calificación?

Rasch propone analizar el resultado de la prueba de acuerdo con la siguiente ecuación que conecta la probabilidad de que un individuo responda bien: ($x_{ni}=1$) según la dificultad de la pregunta y de la habilidad del individuo:

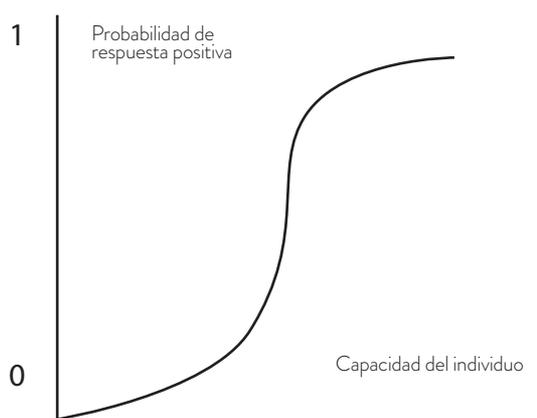
$$P[x_{ni} = 1] = \frac{e^{\beta_n - \delta_i}}{1 + e^{\beta_n - \delta_i}}$$

en donde es β_n la habilidad de cada individuo es y la dificultad de cada ítem es δ_i .

La divergencia entre dificultad y habilidad debe tenerse en cuenta al otorgar una calificación a cada individuo por la prueba, y también puede emplearse para evaluar la consistencia de la pruebas. El criterio básico es sencillo: los individuos más habilidosos tienen mayor probabilidad de responder bien. ¿Cómo evaluamos la presencia de una pregunta en el cuestionario si los individuos más habilidosos las respondieron mal? ¿Es un problema de los individuos, o es un problema del cuestionario? De allí se deriva una conclusión relevante para la elaboración y el perfeccionamiento de las pruebas: cuando la probabilidad de que los estudiantes inteligentes respondan bien un ítem es muy baja, la pregunta está mal diseñada. A través de un ejercicio de ensayo/error, se va mejorando la prueba.

1. Ver, por ejemplo, Badenes (2008), Melgar (2010), Stage (2003), Wöhlk (2002)

Relación entre la probabilidad de respuesta positiva y la capacidad del individuo

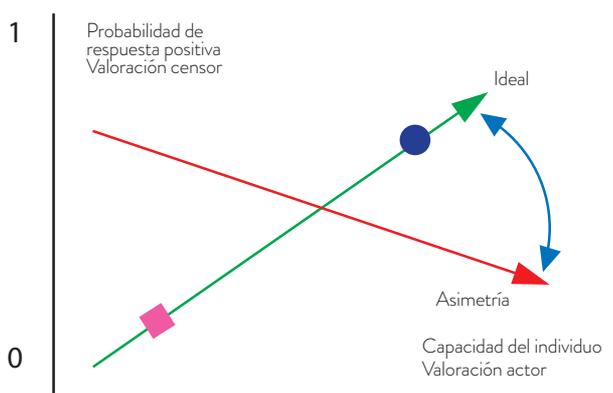


Fuente: Badenes (2008, p.3)

La figura 2 representa la probabilidad de respuesta correcta en función de la capacidad del individuo según la ecuación del modelo de Rasch. La relación es positiva porque a medida que la persona es más inteligente la probabilidad de acertar es más alta. La función de probabilidad se mueve en el eje vertical en el rango . En el proceso de evaluación/elaboración de las pruebas, si la pendiente de la curva no es positiva en alguno de sus tramos se pone en duda la validez de la pregunta.

En el ejercicio de evaluar los resultados de la prueba SER, la desviación frente al modelo no es únicamente un insumo para elaborar mejor una nueva encuesta/prueba. Es la oportunidad para hacer una discusión sobre nuestro concepto de convivencia/ciudadanía, y el de los estudiantes. Es la posibilidad de *enfrentar de manera crítica* esquemas valorativos. En estas páginas, el censor es quien pregunta. Nosotros somos los censores (equipo del CIFE de la Universidades de los Andes, equipo del IEU de la Universidad Nacional, Secretaría de Educación), y los actores son los estudiantes. En las encuesta/prueba de convivencia y ciudadanía, tanto la “dificultad” como la “habilidad” corresponden a juicios de valor. La primera refleja la visión del censor (el encuestador), y la segunda la visión del actor (el estudiante que responde).

Conflicto valorativo expresado en la asimetría entre la tendencia esperada del modelo Rasch y la respuesta de los estudiantes



La línea verde ascendente corresponde a la pendiente ideal, acorde con la tendencia esperada del modelo de Rasch. La línea roja descendente representa aquellas preguntas en las que las respuestas de los estudiantes no corresponden al modelo (asimetría). La distancia entre las dos curvas representa el conflicto valorativo entre el censor y el actor.

Para entender mejor las implicaciones de la asimetría, la figura 3 ilustra el conflicto valorativo. La línea verde, con pendiente positiva, es una representación lineal de la curva de la figura 2. Corresponde al modelo Rasch ideal: los estudiantes habilidosos tienen una probabilidad de respuesta correcta más alta que los no habilidosos.

Al expresar esta noción en el lenguaje valorativo del censor y del actor se podría afirmar, entonces, que la línea verde corresponde a un escenario en el que los censores y los estudiantes coincidimos en nuestra percepción de convivencia/ciudadanía. En tal caso, los actores se comportan “bien”, así que su respuesta es “correcta”. Y los más habilidosos, los “mejores ciudadanos”, actúan de conformidad con la función de probabilidad esperada por el censor.

La línea roja, con pendiente negativa, representa las situaciones en las que los estudiantes responden de una forma distinta a las expectativas del censor. Se trata de respuestas *asimétricas*. Y son el punto de partida para la reflexión sistemática sobre el *conflicto valorativo*. No se trata, por tanto, de afirmar que el estudiante habilidoso respondió “mal”. Tampoco se busca pensar en la pregunta adecuada que se debería hacer en la próxima encuesta/prueba sobre convivencia y ciudadanía. Estos dos propósitos son equivocados. Puesto que el estudiante habilidoso no respondió como el censor esperaba, el análisis de la prueba nos tiene que llevar a reflexionar de manera sistemática sobre el conflicto valorativo. Tal vez nuestra percepción de ciudadanía es equivocada y puede ser la expresión del ideal de ciudadano que se ha construido a la manera de los manuales de cívica y urbanidad que en otros tiempos hacían las personas de bien, como el ilustre ciudadano caraqueño del siglo XIX, Carreño, según el cual la contemplación de nuestra propia desnudez debe generarnos vergüenza. Si aceptamos el desafío analítico del conflicto valorativo quizás, al final del estudio, la SED tenga que modificar su concepción de convivencia y ciudadanía. El análisis no busca, entonces, afirmar únicamente qué porcentaje de estudiantes han avanzado en convivencia y ciudadanía. Se trata, más bien, de confrontar formas distintas de ver el mundo, en particular en dos condiciones distintas: la de los adultos ya formados, y la de unos chicos y chicas en proceso de formación. Y puede ser que la encuesta/prueba nos lleve a concluir que como censores nos hemos equivocado.

En la relación

□	□	<i>Censor</i>	□
□	<i>C,I</i>	□	<i>C,C</i>
<i>Actor</i>	□	□	□
□	<i>I,I</i>	□	<i>I,C</i>

se presenta el conflicto entre lo correcto (C) desde el punto de vista de convivencia y ciudadanía y lo incorrecto (I). Esta primera clasificación es la del censor. En la matriz de juegos, actúan el censor y el actor. El actor se mueve en las filas, y el censor en las columnas. La primera fila corresponde a lo

correcto para el actor, y la segunda fila a lo incorrecto. La primera columna representa lo incorrecto para el censor, y la segunda fila lo correcto. En los cuadrantes (C,C) y (I,I) representan situaciones en las que el actor y el censor califican de la misma manera la acción. En estas situaciones no hay conflicto. Corresponde al modelo Rasch ideal. El cuadrante (I,I) sería como el diamante de la figura 3. Y el cuadrante (C,C) correspondería a una situación como la del círculo. En ambos casos, el equilibrio es consistente con el modelo de Rasch y, por tanto, no haya conflicto valorativo. En el análisis de frecuencias no habría mayor discusión. Los debates interesantes se presentan cuando no hay equilibrio, y el conflicto valorativo es evidente, tal y como sucede en los cuadrantes (C,I) y (I,C). Estas situaciones se pueden presentar en cualquier punto del espectro que hemos llamado conflicto valorativo. La comprensión de estas situaciones debería ser prioritaria en el análisis.

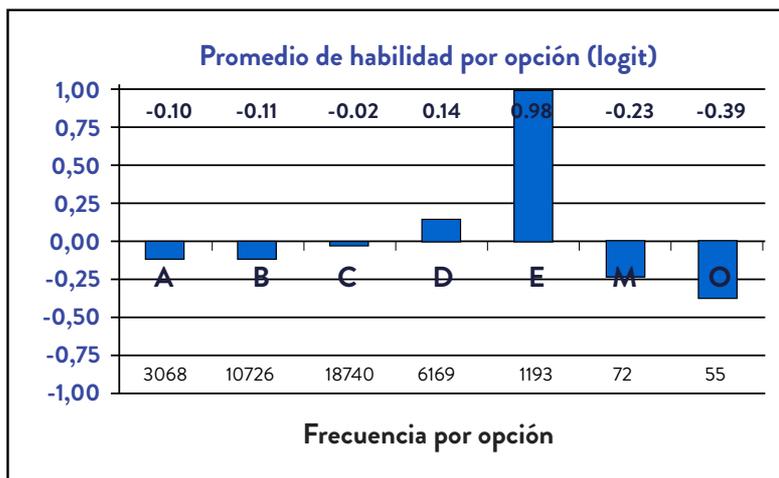
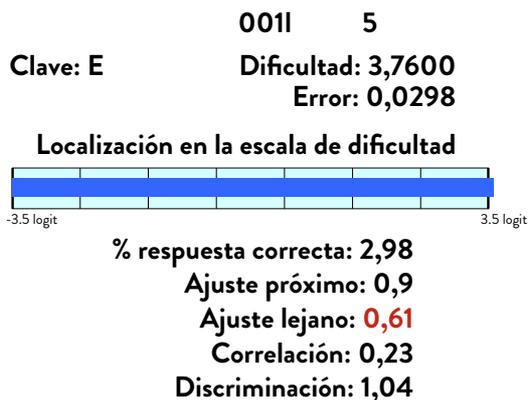
A continuación se presentan las preguntas que mostraron desajuste según la curva de Rasch.

Pregunta 5.

Esta pregunta se enmarca dentro del siguiente contexto:

“Con las preguntas 5 a 12 la prueba busca conocer con qué frecuencia los estudiantes de grado noveno realizan las acciones que enuncian en cada pregunta. Estas preguntas corresponden al tipo de preguntas “dime con sinceridad” (DCS), correspondiente a la encuesta de convivencia y ciudadanía definida dentro de la prueba”.

La pregunta número 5 muestra un ajuste lejano inferior al de la mayoría de las preguntas, lo cual indica que la habilidad promedio de quienes respondieron adecuadamente (de acuerdo a los formuladores de la prueba) la pregunta (0,96) no se aproxima al nivel de dificultad de la pregunta (3,76).



La pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

5. Depositás tus desechos reciclables en canecas destinadas para este propósito.

Nunca

Pocas veces

Algunas veces

Muchas veces

Siempre.

En este ítem, la respuesta óptima es la E, es decir se califica mejor al ciudadano que “siempre” deposita los desechos reciclables en canecas destinadas para este propósito. Sin embargo, se destaca también la opción D, pues una cantidad considerable de individuos con una habilidad positiva respondieron a la pregunta como “muchas veces”. Esta situación se puede presentar porque la composición de la pregunta puede inducir a equivocaciones por parte de aquellos que tiene un promedio de “habilidad”² que coincide con el nivel de dificultad de la pregunta.

De acuerdo al marco de referencia para la construcción de preguntas con selección múltiple del IC-FES, varios errores se han cometido en la formulación de este tipo de preguntas. En primer lugar, no es conveniente usar sinónimos entre opciones de respuestas y se debe evitar utilizar reactivos que se relacionen fácilmente con la dicotomía verdadero/falso.

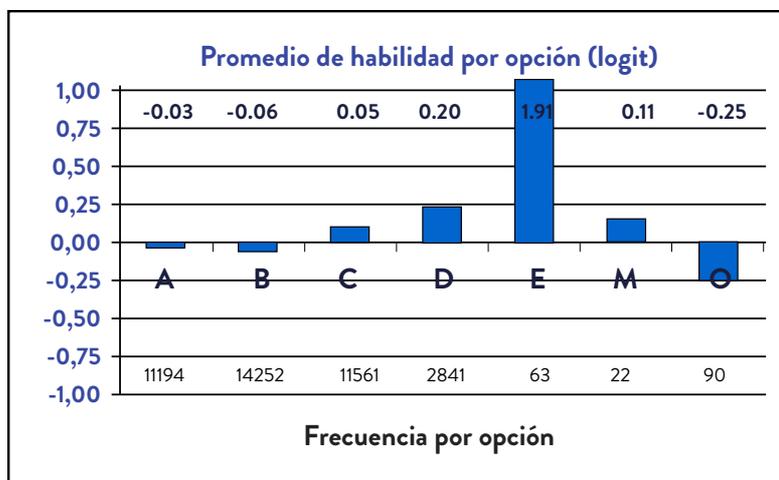
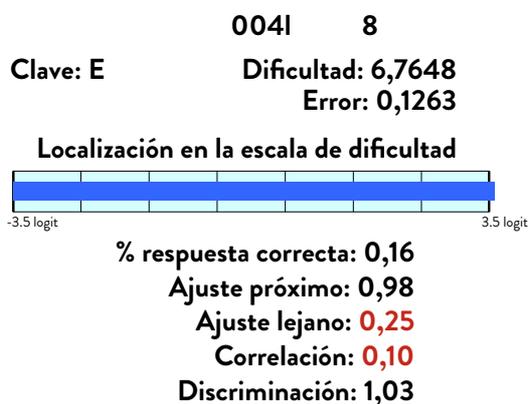
En la pregunta en consideración una de las opciones es “Algunas veces”. Si bien la palabra “Alguna” hace referencia a una magnitud o grado que no es ni pequeño ni grande, según el diccionario de la RAE en ciertos contextos la expresión puede aplicarse indeterminadamente a una o varias cosas respecto a otras. Esta última interpretación puede ser confundida con las opciones “Pocas veces” y “Muchas veces”, lo cual conduce a la confusión en este grupo del total de opciones de respuesta.

Así mismo, dentro de las opciones de respuestas están listados los determinantes específicos siempre y nunca, las cuales sugieren al lector que dichas opciones son incorrectas. Dicha situación genera un sesgo sobre el lector, de forma que diluye la capacidad de la pregunta para evaluar la habilidad de la persona desde el punto de vista conceptual.

2. Debido al carácter de la pregunta, que no es en sí una pregunta de conocimiento, la habilidad se analiza como la cantidad de respuestas deseables, contestadas de manera consecutiva de acuerdo al grado de dificultad, de acuerdo a los criterios de los constructores de la prueba.

Pregunta 8.

La pregunta número 8 muestra un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado de acuerdo a la metodología de Rasch, lo cual indica que la habilidad promedio de quienes respondieron adecuadamente la pregunta (1,91) no se aproxima al nivel de dificultad de la pregunta (6,76648), lo que a su vez se evidencia en la baja correlación³.



La pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

8. Evitas el uso de bolsas plásticas.

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Muchas veces
- Siempre.

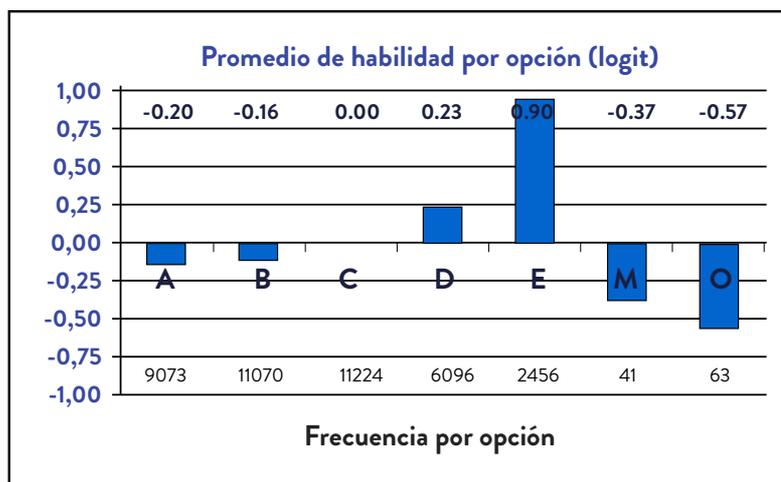
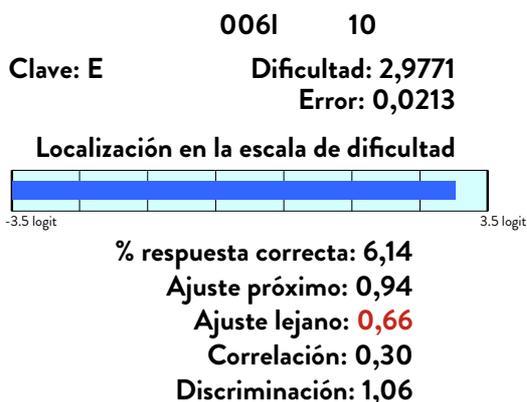
La pregunta 8 tiene como opción E como la más deseable desde la definición de ciudadanía adoptada, es decir “siempre” el individuo evita el uso de bolsas plásticas. En esta pregunta, al igual que en la anterior, se encontró un número importante de individuos con habilidades positivas que respondieron la opción D “muchas veces”, y la opción C “algunas veces”, lo cual refleja que en este caso la opción correcta no marca la mayor tendencia. En esta pregunta pudo ocurrir algo similar a la primera pregunta, es decir pudo generar confusión entre los estudiantes como la presencia de sinónimos u opciones de respuesta no independientes, y la presencia de los determinantes específicos siempre y nunca que generan un sesgo.

³. De acuerdo al Modelo de Rasch, se espera una correlación alta y positiva, superior a 0,20.

Además, es importante analizar qué tanto afecta el contexto del examinando la respuesta pues en la media que la pregunta trata de indagar por algo cotidiano, no siempre las prácticas cotidianas corresponden a lo que es deseable desde el punto de vista de la definición de convivencia y ciudadanía adoptada. En otras palabras, un estudiante con buenas habilidades puede saber que no usar bolsas plásticas lo hace un mejor “ciudadano”, pero dadas las circunstancias diarias, incluso las costumbres de su propio hogar dicho individuo puede no aplicar esta práctica frecuentemente. De otro lado, se identifica que en la formulación de la pregunta puede haber una doble negación al interpretar la opción con la pregunta aparecen la combinación “nunca evitar”, lo que podría confundir a los estudiantes.

Pregunta 10.

La pregunta número 10 muestra un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado de acuerdo con los indicadores de alerta propuestos en la metodología de Rasch lo que indica que la habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta (0,90) no se aproxima al nivel de dificultad que la pregunta registra (2,9771).



La pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

10. Cuando solo le piden la opinión a unos pocos sobre las decisiones importantes en el curso, tú reclamas para que todos y todas sean escuchados.

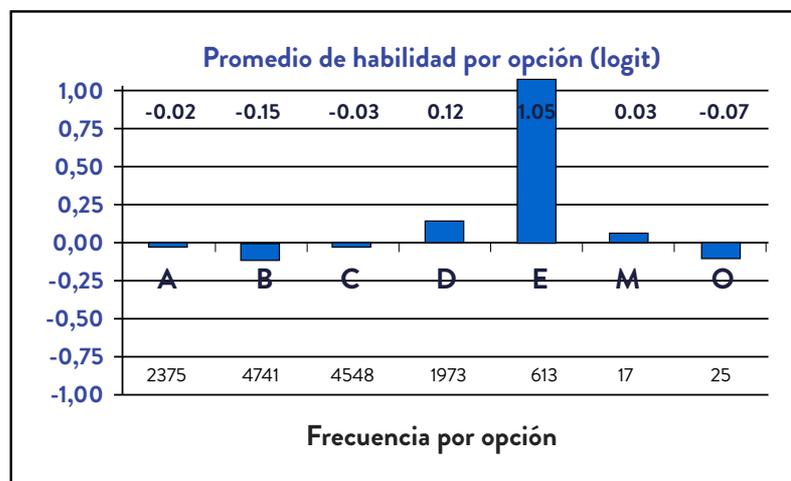
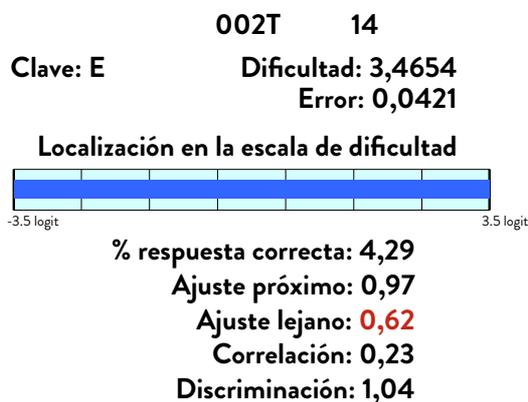
- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Muchas veces
- Siempre.

En la pregunta 10 se presentan los mismos inconvenientes que en las dos preguntas anteriores. La misma construcción de las opciones en la pregunta pudo generar confusión entre los estudiantes como la presencia de sinónimos u opciones de respuesta no independientes, y la presencia de los determinantes específicos siempre y nunca que generan un sesgo. Sin embargo, es interesante mirar que la gran mayoría de los estudiantes con *habilidades* positivas respondieron otras opciones no tan deseables, en este contexto, no se logra entender si los estudiantes relacionan el concepto de convivencia y ciudadanía con el de participación y garantía de los derechos de los demás.

Las preguntas 13 a 15 se realizaron con el fin de conocer con qué frecuencia en la casa de los estudiantes suceden cosas que se enuncian.

Pregunta 14.

La pregunta número 14 muestra un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado de acuerdo a la metodología de Rasch lo cual indica que la habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta (1,05) no se aproxima al nivel de dificultad de la pregunta (3,4654).



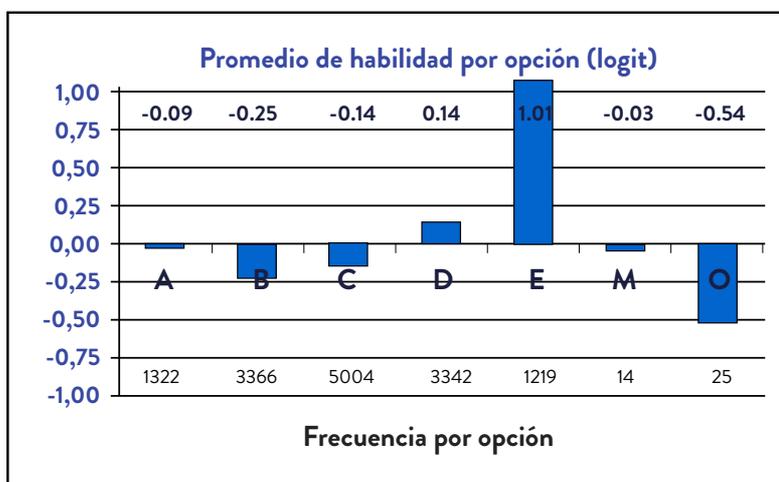
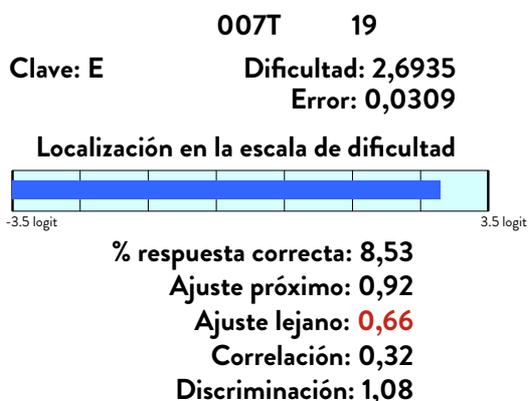
La pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

14. Se prefiere comprar productos empacados en materiales reciclables.

- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Muchas veces
- Siempre.

En esta pregunta de nuevo se encuentra que un número importante de individuos con habilidades positiva escogieron otra opción a la respuesta denominada óptima, según los formuladores del cuestionario, lo que se puede explicar por la construcción de los distractores, al igual que en las preguntas previas. Sin embargo es interesante analizar que estas preguntas dependen directamente del contexto del hogar, es decir que los resultados pueden arrojar conclusiones acerca del nivel de ciudadanía que no pertenecen al individuo que responde la pregunta como tal, sino del nivel de convivencia y ciudadanía de su círculo familiar. Vale en este punto anotar que la metodología Rasch se puede emplear para analizar cuándo los comportamientos declarados, por un lado, y las actitudes por el otro, son contrarias a los dos contextos: el del hogar-barrio y el del colegio. Esto permite analizar no la eventual inconsistencia de los ítems, sino el grado de constricción que imponen los dos contextos.

Pregunta 19.



La pregunta del cuestionario fue:

Con las preguntas 16 a 19 nos gustaría saber con qué frecuencia, en tu colegio, se toma en cuenta la opinión de los estudiantes cuando hay que decidir sobre los asuntos que se enuncian

19. Otros asuntos importantes para los y las estudiantes⁴.

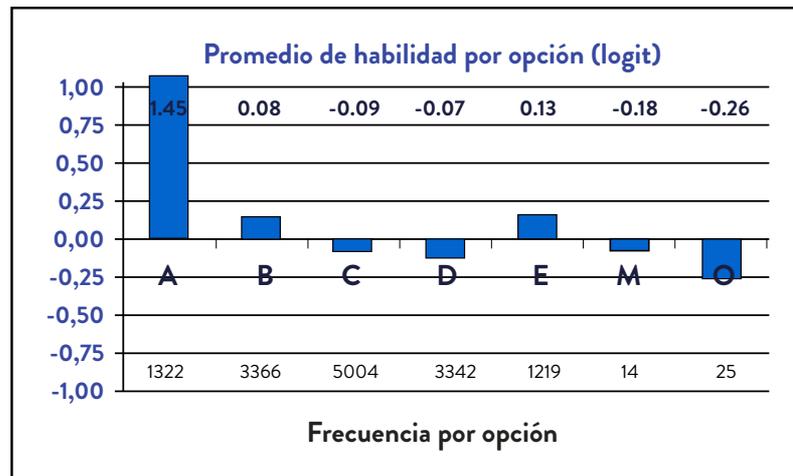
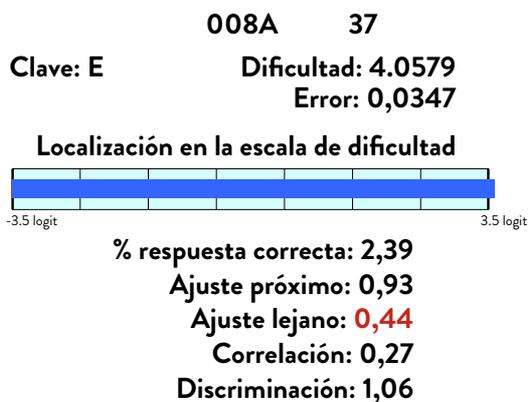
- Nunca
- Pocas veces
- Algunas veces
- Muchas veces
- Siempre.

En esta pregunta de nuevo se encuentra que un número importante de individuos con “habilidades” positivas escogieron otra opción de respuesta diferente de seleccionada como la óptima. Esta pregunta, al presentar las mismas opciones de distractores que en las preguntas anteriores, puede presentar los mismos problemas de construcción, lo que al final podría inducir al error al individuo con una habilidad positiva. De otro lado, es discutible analizar la ciudadanía de un individuo de acuerdo a lo que percibe del sitio de estudio.

Las preguntas 30 a 42 buscan conocer qué tan de acuerdo está el individuo con las afirmaciones que se enuncian en cada pregunta.

Pregunta 37.

En la pregunta número 37 se presenta un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado de acuerdo con los indicadores de alerta propuestos en la metodología de Rasch.



4 Las preguntas previas preguntan por lo que se enseña, el manual de convivencia del colegio, los eventos sociales y académicos del colegio.

La pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

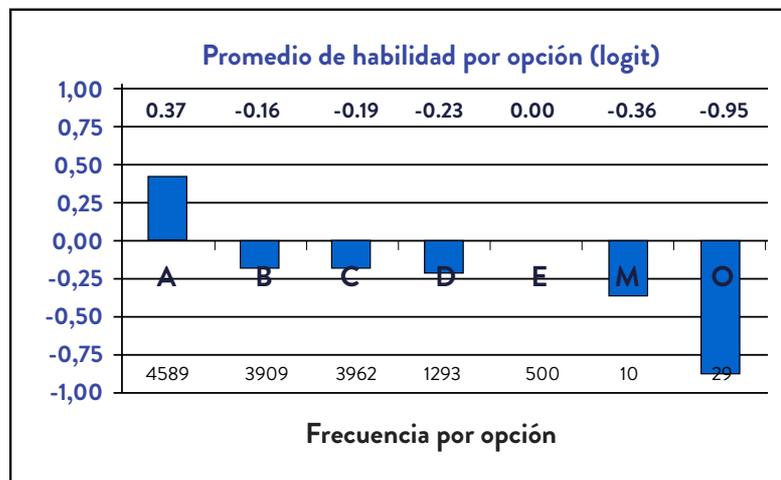
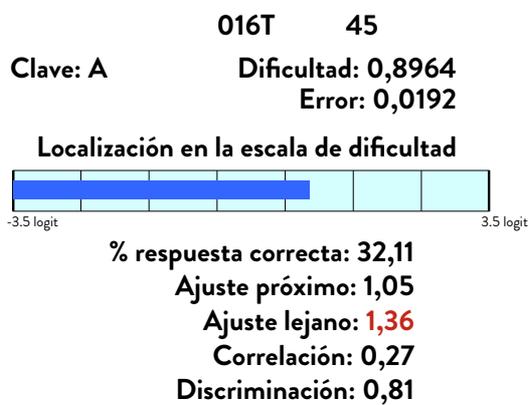
37. Es muy difícil que uno logre hacer que la gente cambie su forma de comportarse en la calle.

- A. Totalmente en desacuerdo
- B. En desacuerdo
- C. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- D. De acuerdo
- E. Totalmente de acuerdo

En la pregunta 37 se observa que a pesar de que la respuesta óptima es la A, un número importante de individuos de los que se esperaba escogieran esta opción, seleccionaron otra, la cual de acuerdo a la escala de calificación es contraria a la respuesta clave. En los casos anteriores cuando los individuos han seleccionado otras opciones se ha dado la tendencia de seleccionar la respuesta que se aproxima a la clave, pero en este caso se puede evidenciar la existencia de problemas en la construcción de la pregunta. De acuerdo al marco de referencia para la construcción de preguntas con selección múltiple del IC-FES, se pueden identificar varios errores en la formulación de la pregunta, como el uso de sinónimos entre opciones de respuestas y el uso de reactivos que se relacionen fácilmente con la dicotomía verdadero/falso, como es el caso de las opciones “Totalmente en desacuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Además, no es clara la intención de la pregunta, que se circunscribe dentro de la capacidad de participación, pues probablemente persuadir a una persona acerca de su comportamiento en la calle no debería afectar la concepción de ciudadanía del individuo. En otras palabras, las conclusiones que pueden ser obtenidas de la pregunta no son acerca del nivel de ciudadanía del individuo que responde la pregunta, sino solo acerca de su percepción sobre el comportamiento de otros individuos.

Pregunta 45

La pregunta número 45 de la Prueba de Convivencia y de Ciudadanía exhibe un ajuste lejano considerablemente superior al de una gran proporción de las preguntas (1,36). Esta pregunta al ser de contexto no se puede analizar en la misma lógica de los parámetros de la metodología de Rasch. Vale en este punto anotar que la metodología Rasch se puede emplear para analizar cuándo los comportamientos declarados, por un lado, y las actitudes por el otro, son contrarias a los dos contextos: el del hogar-barrio y el del colegio. Esto permite analizar no la eventual inconsistencia de los ítems, sino el grado de restricción que imponen los dos contextos.



Esta pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

Con las preguntas 43 a 45 nos gustaría conocer con qué frecuencia, en tu casa, suceden las situaciones que se enuncian en cada pregunta.

45. Los niños, niñas y adolescentes son los únicos que hacen el oficio de la casa.

- A. Nunca
- B. Pocas veces
- C. Algunas veces
- D. Muchas veces
- E. Siempre

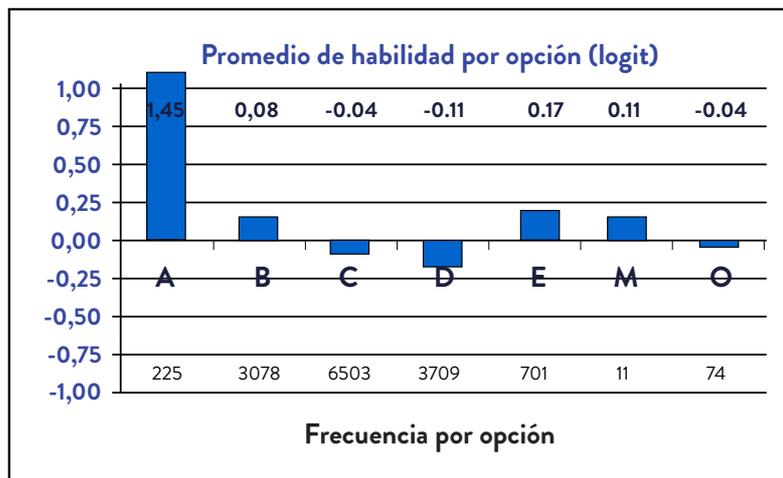
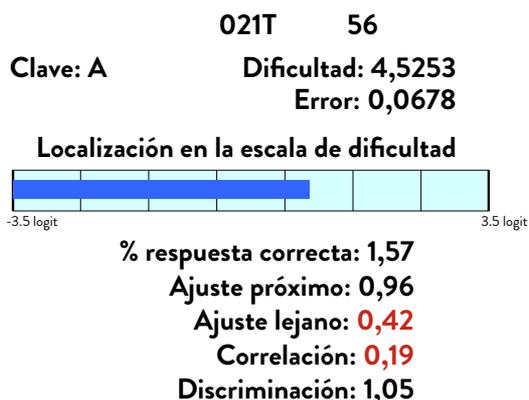
Siguiendo el marco de referencia para la construcción de preguntas con selección múltiple del ICFES, varios errores se han cometido en la formulación de la pregunta. Particularmente, el ICFES recomienda no hacer el uso de sinónimos entre opciones de respuestas y no utilizar reactivos que se relacionen fácilmente con la dicotomía verdadero/falso.

Así mismo, dentro de las opciones de respuestas están listados los determinantes específicos siempre y nunca, las cuales sugieren al lector que dichas opciones son poco deseadas de acuerdo a los constructores de la prueba. Dicha situación puede generar un sesgo sobre el lector.

Pregunta 56

La pregunta número 56 de la Prueba de Convivencia y de Ciudadanía exhibe un ajuste lejano (0,342) que requiere un análisis de la forma en la que fue construida la pregunta. Esta pregunta al ser de contexto no se puede analizar en la misma lógica de los parámetros de la metodología de Rasch. Vale en este punto anotar que la metodología Rasch se puede emplear para analizar cuándo los comporta-

mientos declarados, por un lado, y las actitudes por el otro, son contrarias a los dos contextos: el del hogar-barrio y el del colegio. Esto permite analizar no la eventual inconsistencia de los ítems, sino el grado de constricción que imponen los dos contextos.



Esta pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

Con las preguntas 56 a 58 nos gustaría conocer cómo reaccionan tus compañeros ante las situaciones que se enuncian en las preguntas.

56. Cuando alguien usa palabras despectivas para referirse a los homosexuales.

- A. Todos se molestan
- B. La mayoría se molesta
- C. Les da igual
- D. A la mayoría le parece divertido
- E. A todos les parece divertido

El primero de los elementos que podrían causar inconvenientes a la hora de contestar esta pregunta tiene que ver con las dos opciones de respuesta que utilizan un adverbio de carácter determinante: “Todos”. Al emplear dicho tipo de adverbios dentro de las opciones se índice al lector a pensar que esas opciones son erróneas, como lo señalan los estándares de elaboración de preguntas con múltiple opción de respuesta del ICFES.

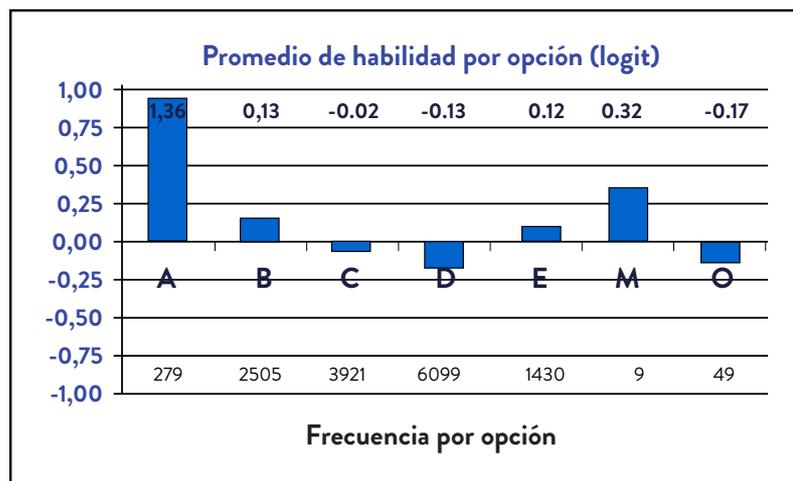
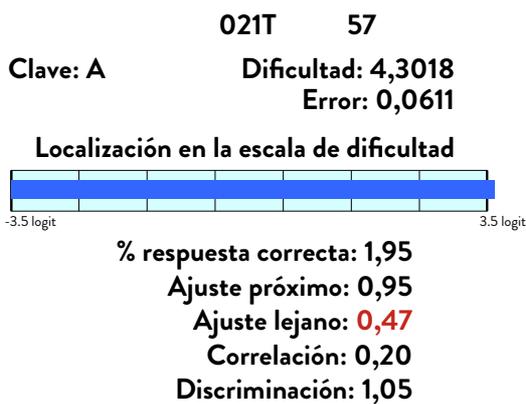
El otro elemento que se puede analizar dentro de esta pregunta tiene que ver con el propósito de la pregunta dentro del cuestionario. Esta pregunta se circunscribe a la sección de contexto dentro de la cual se intenta describir la condiciones del entorno del individuo que lo hacen un mejor ciudadano.

Sin embargo, se parte de la generalización de que el contexto escolar es el único que influencia el comportamiento de los individuos sobre el tema particular de la pregunta, por lo que cualquier respuesta que no corresponda a la clave de la pregunta es considerada como insatisfactoria. Sin embargo, la única certeza real e inequívoca que se puede obtener de la respuesta a esta pregunta es sobre la percepción que tiene los individuos que la respondieron sobre el comportamiento de un grupo en el que se desenvuelven.

En este sentido la interpretación de los datos arrojados por el modelo Rasch cambia. El hecho de que pocos individuos hayan contestado la clave de la pregunta indica que pocos individuos consideran que en sus grupos todos se molestan cuando alguien usa palabras despectivas para referirse a los homosexuales y no que la pregunta es una pregunta con un alto grado de dificultad. De esa forma ninguno de los resultados en esta preguntan aportan por si solos al establecimiento de un nivel de ciudadanía de la muestra escogida.

Pregunta 57

De forma similar, la pregunta número 57 exhibe un ajuste lejano (0,47) que requiere un análisis de la forma en la que fue construida la pregunta. Los resultados de la metodología Rasch indican que la habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta no se aproxima al nivel de dificultad que la pregunta registra. Para este caso en particular el promedio de habilidad de quienes respondieron la pregunta correctamente es de 1,36, mientras que el nivel de dificultad de la pregunta es de 4,3018. Usualmente esta situación se presenta porque la composición de la pregunta induce a equivocaciones por parte de aquellos que tiene un promedio de habilidad que coincide con el nivel de dificultad de la pregunta.



Esta pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

Con las preguntas 56 a 58 nos gustaría conocer cómo reaccionan tus compañeros ante las situaciones que se enuncian en las preguntas.

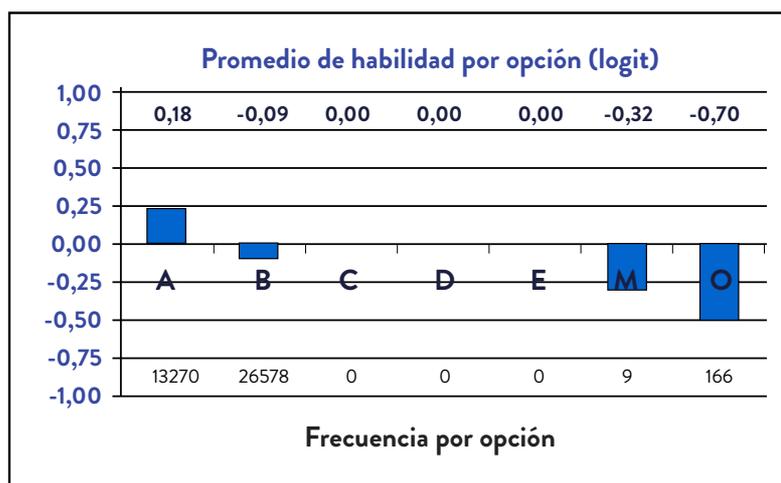
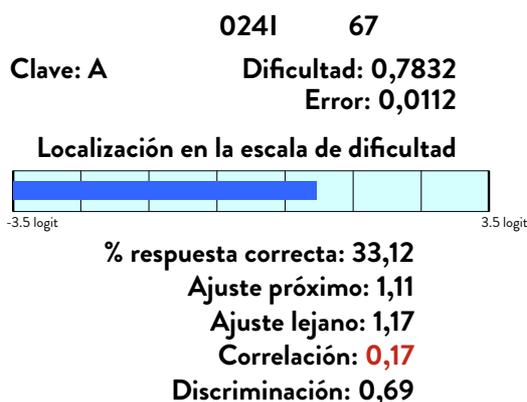
57. Cuando a alguien le ponen un apodo ofensivo que se refiere a una característica física.

- A. Todos se molestan
- B. La mayoría se molesta
- C. Les da igual
- D. A la mayoría le parece divertido
- E. A todos les parece divertido

El contenido de la pregunta en cuestión enfrenta las mismas contradicciones que la pregunta previamente analizada. Por un lado, hay inconsistencias en el planteamiento de las opciones de respuesta debido a que se utilizan el adverbio determinante “Todos”. Por otro lado, las conclusiones que pueden ser obtenidas de la preguntan no son acerca del nivel de ciudadanía del individuo que responde la pregunta, sino solo acerca de su percepción sobre el comportamiento de otros individuos a los que frecuente en el grupo de clase.

Pregunta 67

En la pregunta número 67 se observa que el nivel de dificultad supera el nivel de habilidad de aquellos que respondieron la pregunta correctamente. Específicamente, se observa que el nivel de dificultad es de 0,7832, mientras que el nivel de quienes respondieron correctamente fue de 0,18.



Esta pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

Con las preguntas 67 a 71 nos gustaría conocer si cuando has estado en contra de situaciones que consideras incorrectas o injustas, para protestar has realizado alguna de las acciones que se enuncian en las preguntas.

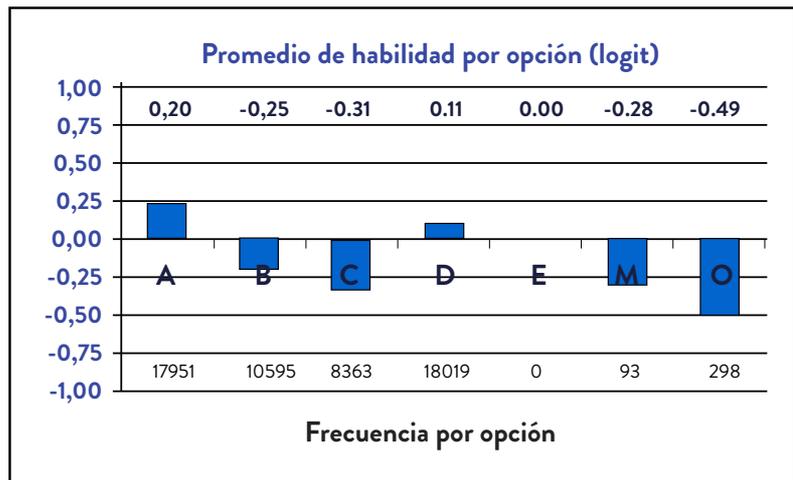
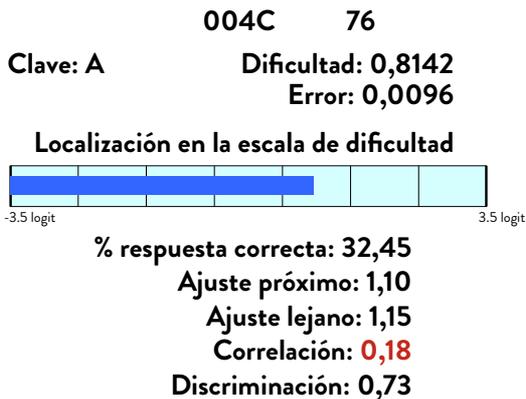
67. Expresar tu opinión a través de algún medio de comunicación, como por ejemplo una revista o periódico, o una emisora de radio.

- A. Sí
- B. No

Esta es una pregunta del conjunto de Involucramiento que intenta, establecer si quienes responden este tipo de preguntas tiene una tendencia a la realización de un conjunto de acciones que los evidenciarían como interesados en un tema en particular. No obstante, dicha pregunta podría presentar un problema de medición en la medida en la que pregunta por la puesta en marcha de una acción sin indagar sobre las motivaciones. En general, no hay razón para pensar que una persona no expresa su opinión a través de algún medio de comunicación porque no le interesa involucrarse. Por el contrario pueden haber un gran número de motivaciones, como el hecho de tener acceso a medios de comunicación o la existencia de alguna presión social para que no lo haga.

Pregunta 76

La pregunta número 76 presenta inconsistencias relacionadas con dos de sus opciones de respuesta. Dichas opciones tienen la particularidad de que fueron elegidas por individuos que mostraban habilidad por encima del promedio, pero solo uno de ellas es la clave de la pregunta.



Haciendo referencia a la pregunta número 75, que habla de un grupo LGBTI que se salía organizaciones pro defensa de derechos humanos y medios de comunicación para defenderse de ataques discriminatorios, esta pregunta se plantea dentro del cuestionario de la siguiente manera:

76. En esta situación, esta alianza entre grupos de ciudadanos diferentes es importante para la democracia porque

- A. cuando se unen grupos que tienen diferentes capacidades y recursos, estos consiguen un mayor poder para transformar la situación.
- B. habrá más ciudadanos y ciudadanas a favor de una causa, y será más probable que en las elecciones sean elegidos quienes la apoyan.
- C. los medios de comunicación pueden aprovechar para dar una mejor imagen al público, comprometidos con las causas sociales.
- D. esto ilustra el hecho de que en una sociedad democrática, grupos de ciudadanos con ideas contrarias deben ser capaces de convivir.

Las inconsistencias evidenciadas a través del modelo de Rasch pueden ser resultado de una carencia de especificada en el enunciado de la pregunta. En dicho enunciado se plantea la cuestión de por qué el hecho previamente descrito es importante para democracia, pero no establece el criterio de importancia. Podría asumirse que la importancia para la democracia recae la posibilidad de que el hecho descrito posibilite la subsistencia, pero también podría relacionarse con la garantía de su buen funcionamiento. Si bien son ideas que se complementan, en el contexto de una pregunta tan particular tiene su diferencia.

Por un lado, la subsistencia de un sistema político como el democrático depende de las bondades que dicho sistema entregue a sus integrantes. En el caso de la pregunta el beneficio puede tratarse de que “grupos de ciudadanos con ideas contrarias deben ser capaces de convivir”, de forma de que el hecho de que se conformen grupos por la defensa de ciertos ideales ilustra a los ciudadanos que existe la posibilidad de convivencia, lo que a su vez convence a los ciudadanos de legitimar el sistema democrático. Por eso, la opción D. describiría el mecanismo bajo el hecho en consideración es importante para la democracia.

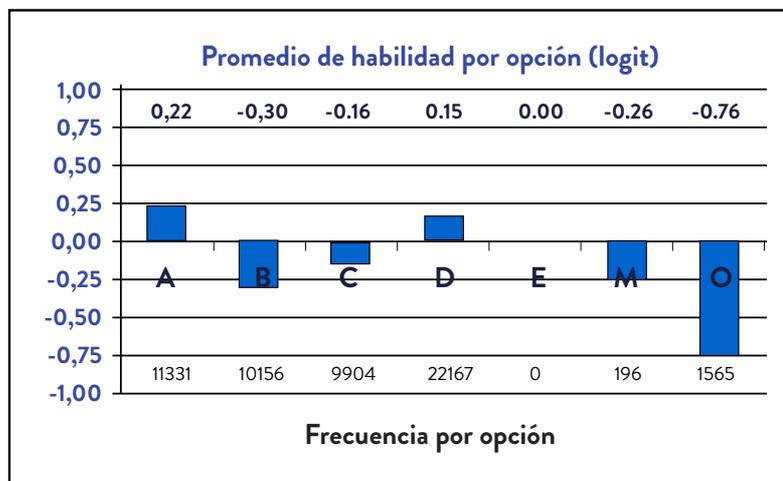
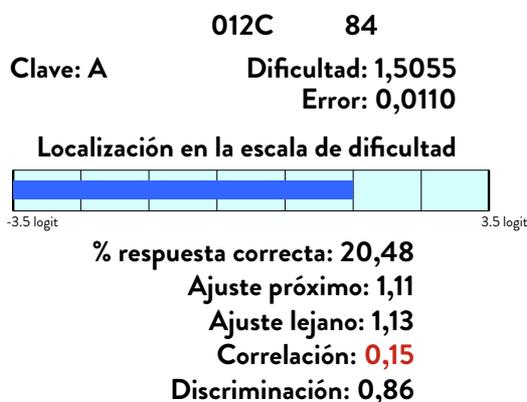
Por otro lado, si a lo que se refiere es a la importancia de la conformación de grupos en relación al funcionamiento del sistema, la interpretación cambia. Si hay una exitosa conformación de grupos para la defensa de unos ideales, quiere decir que los mecanismos de participación que plantea la democracia funcionan correctamente. En ese sentido el hecho en consideración sería importante para la democracia.

Si bien esto último es un argumento más directo y común, ambas interpretaciones tiene cabida debido

a la ambigüedad que se plantea en enunciado. Esta sería una posible justificación de los desbalances que se evidencian a través de los resultados planteados en el modelo de Rasch.

Pregunta 84

La pregunta numero 84 muestra inconsistencias puesto que dos de sus opciones fueron respondidas por individuos con niveles de habilidad por encima del punto medio (A y D), pero solo una de ellas era la clave (A).



Esta pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

84. Un grupo de jóvenes está preocupado porque en una calle importante de su barrio, que pasa al lado de un colegio, ha habido varios niños y niñas atropellados en las últimas semanas. Esto es causado porque por allí suelen pasar los vehículos a alta velocidad, a pesar de las señales de tránsito que limitan la velocidad máxima permitida. Estos y estas jóvenes quieren hacer algo para contribuir a prevenir este problema y proponen las siguientes cuatro opciones. ¿Cuál opción puede ser la más efectiva para ese propósito?

A. Hacer representaciones frente a los vehículos que se detienen en los semáforos de esa calle, actuando escenas donde se muestre el problema y se sensibilice a las personas.

B. Escribir un comunicado que dé información sobre las cifras de accidentes con atropellados en el sector, y entregarlo a los y las estudiantes para que ellos se lo muestren a sus papás.

C. Elaborar unos volantes con historietas breves que muestren el problema con caricaturas, y repartirlos a los peatones que pasan por los cruces que atraviesan esa calle.

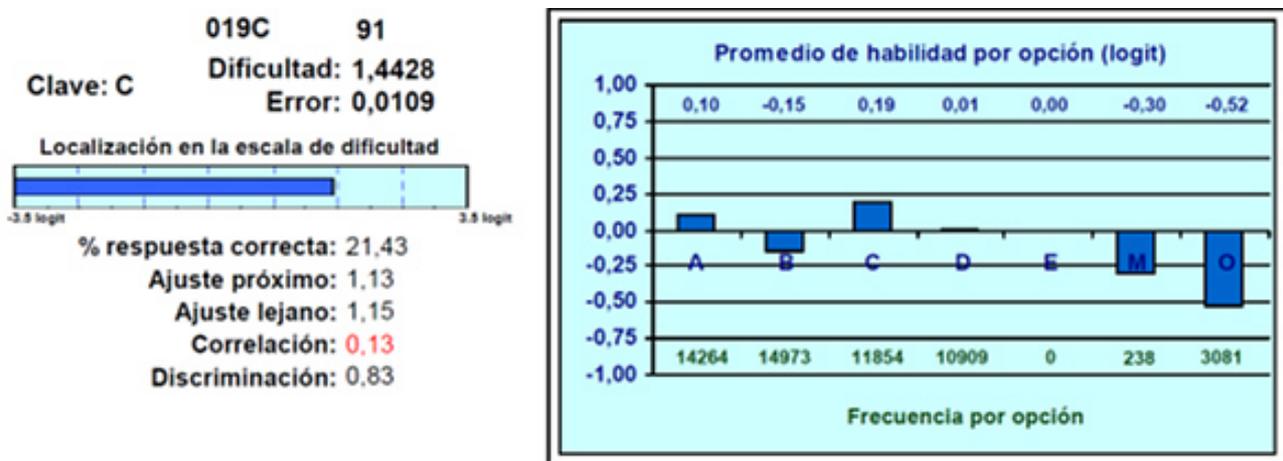
D. Convocar a una reunión de los vecinos y vecinas del sector para plantearles que el problema es causado por la alta velocidad, motivándolos a conducir de manera más prudente.

Puede existir confusión dentro de los estudiantes en cuanto a lo que es más efectivo para reducir el nivel de accidentalidad de la zona. Esto porque todas las opciones de respuesta tienen dos componentes: una forma de enviar el mensaje y un público que recibe el mensaje.

Para algunos una representación puede ser muy abstracta para entregar un mensaje de manera apropiada, mientras que una charla permite entregar un mensaje de manera directa. Para otras personas sería muy difícil alcanzar al público objetivo a través de una reunión, luego aproximarse en el lugar por el que transitan es la mejor opción. En consecuencia, la efectividad de la entrega el mensaje depende en gran medida de la planeación y por ello la respuesta a la pregunta puede ser subjetiva. Lo cierto es que dentro de los individuos no descartados por el modelo solo 11.331 contestaron A, mientras que 22.167 respondieron D.

Pregunta 91

La pregunta numero 91 muestra inconsistencias puesto que dos de sus opciones fueron respondidas por individuos con niveles de habilidad por encima del punto medio (A y C), pero solo una de ellas era la clave (C).



Esta pregunta fue planteada dentro del cuestionario de la siguiente manera:

91. Muchos niños, niñas y jóvenes deben trabajar diariamente para conseguir el sustento de sus familias. Por esta razón no están recibiendo educación. De las siguientes opciones ¿cuál es la que MENOS contribuye a garantizar que estos niños, niñas y jóvenes puedan educarse?

A. Tener un esquema educativo que permita a niños, niñas y jóvenes estudiar más en su casa, en un horario flexible, y así poder asistir menos a la escuela.

B. Dar preferencia, en algunos trabajos del Distrito, para emplear a los adultos de las familias más pobres cuyos niños, niñas y jóvenes estén matriculados en el colegio.

C. Capacitar a los profesores de los colegios que atienden a los niños, niñas y jóvenes más pobres de la ciudad, para que sus clases sean mucho más motivantes.

D. Dar una cantidad de dinero mensualmente a las familias más pobres, con la condición de que sus niños, niñas y jóvenes asistan regularmente al colegio.

La pregunta genera estas inconsistencias porque, de las cuatro opciones de respuesta planteadas, solo dos atienden a la causa del problema planteada en el enunciado (B y D). Las dos opciones restantes presentan modificaciones sobre el sistema educativo, que buscan incentivar la decisión de estudiar de parte de la población en consideración (ya sea por motivación de parte del profesor o por facilidades en el acceso). Sin embargo, ninguna de estas opciones genera razones suficientes para pensar que personas que deben escoger entre ganarse el sustento para vivir y estudiar, decidan estudiar a costa de no tener los recursos para subsistir. En este caso, la respuesta es ambigua al considerar ambas opciones, lo cual genera las inconsistencias observadas en los resultados del modelo de Rasch.

FICHA TÉCNICA

Prueba Ser de Ciudadanía y Convivencia.

A. Características.

Población de interés: Está constituida por los estudiantes de grado noveno de los colegios públicos y privados de la ciudad de Bogotá

Subpoblaciones:

- Establecimientos: en concesión, distritales, privado – convenios y privados (muestra no representativa)
- Jornada: completa, mañana y tarde.
- Nivel educativo: Básica Secundaria

Unidad de observación: Estudiante matriculado en grado noveno.

B. Cobertura.

Cobertura geográfica: Área urbana y rural de la ciudad de Bogotá.

Cobertura temática: Conocimiento y actitudes en relación la evaluación de las capacidades para la ciudadanía y convivencia en el entorno escolar y familiar.

Cobertura temporal: La recolección de información se llevó a cabo el 28 de octubre de 2014.

C. Tamaño de la muestra

Total aplicado.

- Colegios: 503
- Estudiantes: 61.827

D. Distribución geográfica de la muestra

Por estudiantes:

	LOCALIDAD	DISTRITALES APLICADOS	CONCESIÓN APLICADOS	PRIVADOS APLICADOS	TOTAL APLICADO
1	USAQUEN	1463	142	1114	2719
2	CHAPINERO	207	0	195	402
3	SANTA FE	409	103	178	690
4	SAN CRISTOBAL	3108	352	445	3905
5	USME	4001	604	116	4721
6	TUNJUELITO	2614	0	72	2686
7	BOSA	5769	796	602	7167
8	KENNEDY	6491	436	833	7760
9	FONTIBON	1734	0	597	2331
10	ENGATIVA	4611	342	1023	5976
11	SUBA	4393	390	2473	7256
12	BARRIOS UNIDOS	1032	0	246	1278
13	TEUSAQUILLO	313	0	250	563
14	LOS MARTIRES	734	0	190	924
15	ANTONIO NARIÑO	840	0	379	1219
16	PUENTE ARANDA	1808	0	341	2149
17	LA CANDELARIA	209	0	196	405
18	RAFAEL URIBE URIBE	3305	133	582	4020
19	CIUDAD BOLIVAR	4896	266	435	5597
20	SUMAPAZ	59	0	0	59
	TOTAL BOGOTÁ	47.996	3.564	10.267	61.827

Por colegio:

	LOCALIDAD	DISTRITALES APLICADOS	CONCESION APLICADOS	PRIVADOS APLICADOS	TOTAL APLICADOS
1	USAQUEN	11	1	15	27
2	CHAPINERO	3	0	2	5
3	SANTA FE	8	1	2	11
4	SAN CRISTOBAL	28	2	7	37
5	USME	34	5	3	42
6	TUNJUELITO	12	0	2	14
7	BOSA	27	5	9	41
8	KENNEDY	38	3	12	53
9	FONTIBON	10	0	7	17
10	ENGATIVA	32	2	14	48
11	SUBA	26	2	34	62
12	BARRIOS UNIDOS	10	0	3	13
13	TEUSAQUILLO	2	0	4	6
14	LOS MARTIRES	8	0	2	10
15	ANTONIO NARIÑO	5	0	6	11
16	PUENTE ARANDA	14	0	6	20
17	LA CANDELARIA	2	0	2	4
18	RAFAEL URIBE URIBE	23	1	8	32
19	CIUDAD BOLIVAR	38	3	7	48
20	SUMAPAZ	2	0	0	2
	TOTAL BOGOTÁ	333	25	145	503

Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia

Instituto de Estudios Urbanos,
Universidad Nacional de Colombia

Secretaría Distrital de Educación

Impreso en
Imágenes y Texto Ltda.
Bogotá, Colombia
Julio 2015

1500 ejemplares

Papel propalcote de 115 gr
Cubierta propalcote de 300 gr
Plastificado Mate

Familias tipográficas:
Brandon Grotesque
Aldine401 BT

Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia



Avenida El Dorado No. 66-63
PBX 324 1000
www.educacionbogota.edu.co

 @Educacionbogota

 Educacionbogota

 Educacionbogota

 @educacion_bogota


UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SEDE BOGOTÁ
INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS - IEU

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN