

CON-VIVENCIAS PODEMOS SER



Evaluando nuevas formas de aprender



**"PRUEBA DE CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA EN COLEGIOS DE
BOGOTÁ: APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS"**
*-Análisis de la Prueba SER de Capacidades para la Ciudadanía y la Con-
vivencia-*

Análisis de la prueba SER de capacidades para la ciudadanía y la convivencia

Instituto de Estudios Urbanos

1. Introducción	3
2. La unidad de análisis	4
3. Definiciones básicas	9
4. Factores asociados al ICC como descriptor del colegio	17
4.1. El agregado colegio	27
4.2. Relación entre el ICC y el ICE	29
4.3. Sensación de seguridad y el ICC	30
5. Análisis de capacidades	31
5.1. Dignidad y derechos	31
5.2. Deberes y respeto por los derechos de los demás	39
5.3. Participación	40
5.4. Identidad	42
5.5. Sensibilidad y manejo emocional	43
5.6. Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza	45
5.7. El componente cognitivo global y el constructo cognitivo de cada capacidad	47
5.8. El contexto y su relación con el ICC y las capacidades	49
6. Análisis multicausal	54
7. Conclusiones	57
8. Anexos	60
8.1. Modelo de Rasch y el conflicto valorativo	60
8.2. Examen de las preguntas con dificultades según el modelo de Rasch	64
9. Referencias bibliográficas	79

1. INTRODUCCIÓN

En cumplimiento de las obligaciones definidas en el Contrato Interadministrativo 3330, suscrito con la Secretaría Distrital de Educación, el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de Colombia presenta una versión inicial del análisis de los resultados de la aplicación de la prueba.

Se describen los elementos constitutivos de la Prueba de Ciudadanía y Convivencia realizada por la Universidad de los Andes (Velásquez y Mejía 2014). En este ejercicio se ha tenido en cuenta el documento marco de la Secretaría Distrital de Educación.

El documento comienza explicando la unidad de análisis que es, fundamentalmente, el colegio. Incluye también el análisis por localidad y Bogotá. Posteriormente se discuten las nociones básicas, teniendo como referencia los documentos elaborados por la Secretaría de Educación (SED). En la sección siguiente se analizan los resultados del índice de ciudadanía y convivencia (ICC) por colegio. Después se discuten los resultados por capacidades. El análisis multicausal tiene como punto de referencia al individuo. Terminamos con unos anexos sobre el método de Rasch y su utilidad para interpretar los resultados de la prueba.

El equipo del Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional agradece al Secretario de Educación, Oscar Sánchez, y a Miguel Godoy, Amparo Ardila, Camilo Aljuri, Hernán Martín de la SED, por su apoyo, y el interés que mostraron por el desarrollo del proyecto. Las discusiones que tuvimos con ellos fueron de gran utilidad, y nos permitieron ir precisando los argumentos.

Este documento es el informe final del Contrato Interadministrativo 3330, suscrito con la Secretaría Distrital de Educación y el Instituto de Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de Colombia.

2. LA UNIDAD DE ANÁLISIS

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

1. Elementos contextuales. Incluye 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.

Cuadro 1

Preguntas 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)

2. 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 1) ^{1/ 2/}. Estas capacidades están interconectadas, así que difícilmente se puede desarrollar una de ellas sin las demás.

En el cuadro 2 se precisa el significado de cada capacidad, y se explica la forma como se evalúa.

^{1/} “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).

^{2/} 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).

Cuadro 2

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 Strawson 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.

Fuente: Velásquez y Mejía (2014)

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.

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 construcción del índice se le da un mismo peso a cada pregunta dentro de cada constructo. Y, 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.

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

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

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

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

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

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

El mismo ejercicio se hace con los cualificadores cognitivos y con cualificadores actitudinales.

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.

Y el ICC es

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

De manera general, el procedimiento es

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

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.

En opinión de los Andes, el informe se debe organizar por capacidades.

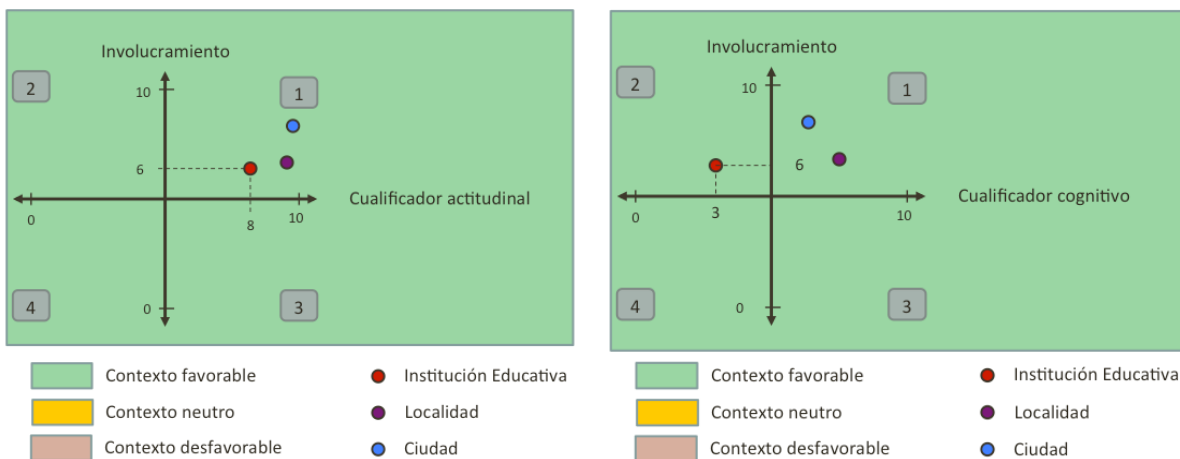
“Para mostrar de una mejor manera las relaciones entre los diferentes tipos de elementos evaluados alrededor de una misma capacidad, sugerimos elaborar gráficas que permitan ver representados simultáneamente el grado de involucramiento, los cualificadores de alguno de los dos tipos: cognitivos y actitudinales (una gráfica para cada uno de los dos tipos), y las condiciones de contexto. Para esto, proponemos representar en un plano cartesiano el grado de involucramiento (en el eje Y) y el puntaje de los cualificadores (en el eje X). La gráfica estaría dividida en cuatro cuadrantes cuyos límites deben ser determinados una vez se tengan los resultados de la prueba” (Velásquez y Mejía 2014).

Las gráficas que se diseñaron son de este tipo (figura 1).

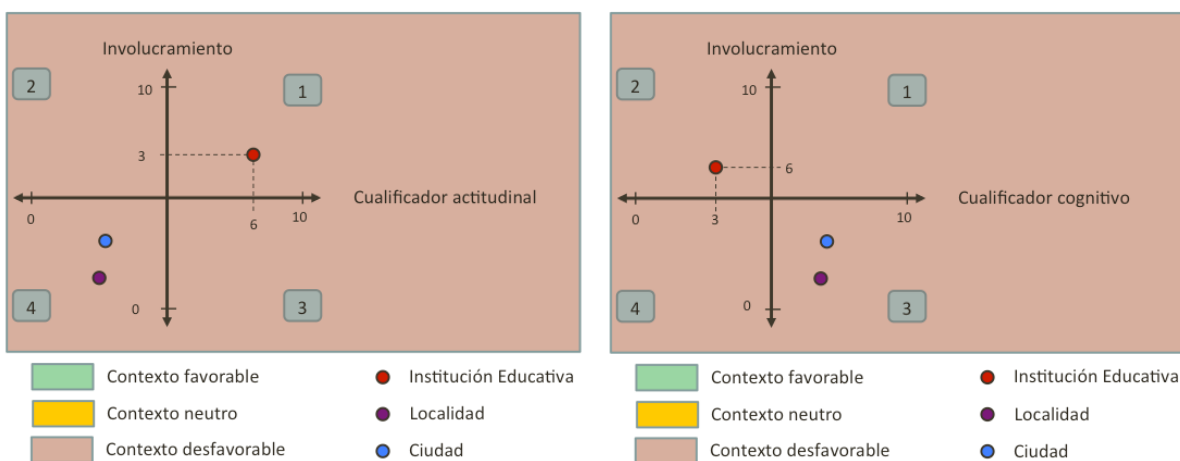
Figura 1

Propuesta de gráficas de la Universidad de los Andes
Son pertinentes si en el modelo Rasch se cumple razonablemente la condición (C,C) y (I,I)

Colegio A



Colegio B



3. DEFINICIONES BÁSICAS

Figura 2

Dimensiones de la ciudadanía y de la convivencia



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

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, social y sistémica (figura 2). Este enfoque global expresa el afán que tiene la SED por abordar el comportamiento escolar desde una perspectiva holística.

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

pués de explicar de manera breve el significado de cada uno de ellos, 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).

En el documento no se exponen las razones por las cuales esta definición de ciudadanía es “alternativa”. Un liberal como Hayek diría que todo sujeto es activo en la sociedad, que el sujeto está más allá del Estado, y que los valores e ideales de las sociedades son intrínsecamente políticos. Estas ideas también tendrían cabida en las visiones comunitarista y republicana ^{3/}.

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 Sen, esta

^{3/} Este comentario general se aplica a SED (2014 a, b, c). Ver, además, Unicef (2006).

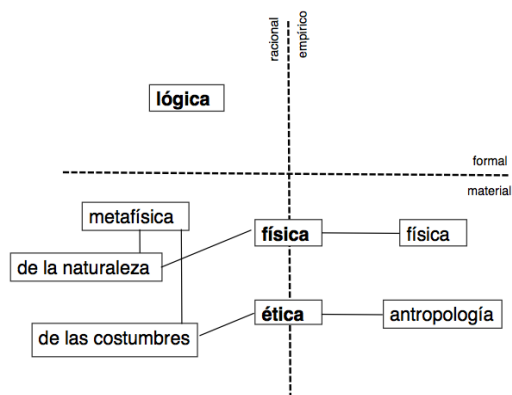
aproximación es profundamente liberal, y se inscribe en los enfoques de autores como Smith y Mill. Existe una analogía clara entre *Desarrollo como Libertad* (Sen 1999) y los *Principios de Economía Política* (Mill 1848) ^{4/}. Si la visión de ciudadanía y convivencia se desprende del paradigma de desarrollo humano, entonces no habría una ruptura con el pensamiento liberal de autores como Mill.

En el lenguaje 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).

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 tienen su origen en la ética y estas obligación 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 subje-

^{4/} 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).

tivo, 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 ninguna forma 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. En la naturaleza nunca se encuentra un triángulo perfecto, o un cuadrado perfecto. 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 acepta 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 con-

cebimos 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).

Sin duda, 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 y otras, de carácter más analítico, que se expresan en el margen relativamente estrecho de los puntajes del 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 como referencia los elementos normativos que se desprenden de la visión de ciudadanía de la SED. Los problemas inherentes a la medición no son un llamado a renunciar a la cuantificación, sino a evitar interpretaciones simplistas.

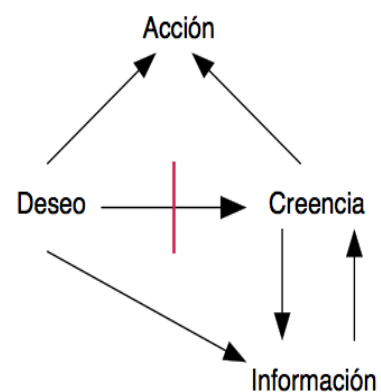
La imposibilidad kantiana de llevar la razón hasta sus últimas consecuencias, se refleja en la figura 4. Las emociones forman parte del ser humano. La figura describe la secuencia propuesta por Elster (2002). La acción está determinada por la interacción de los deseos y de las creencias. La razón no 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.

Figura 4

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



Fuente: Elster (2002, p. 4).

Y la información se retro-alimenta con las creencias. Claramente, en la perspectiva 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 2 (p. 9).

Desde la perspectiva 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” ^{5/}. El proyecto busca consolidar la Educación para la Ciudadanía, de tal forma que se ponga 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 sus 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.

La convivencia se desarrolla en un ejercicio continuo, en el que la vida escolar juega 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

^{5/} “... 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).

cuantificar. A continuación resumimos la definición de cada una de las capacidades, tal y como lo hace la SED (2014 a, b, c) ^{6/}.

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

En la SED predomina una visión perfeccionista, de corte kantiano, y desde esta mirada la dignidad 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. Desde una perspectiva menos purista, las personas actúan movidas por ideas aproximadas de justicia (Sen 2009) más que por teorías perfectas de justicia (Rawls 1971).

Deberes y respeto por los derechos de los demás

En el lenguaje de la SED, 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 miembros de la escuela y de la comunidad.

Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza

^{6/} En el cuadro 2 (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.

El sentido de la vida comienza por la percepción de existir. La conciencia de lo vital surgen 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. Esta capacidad se aleja de la lógica racional kantiana. 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. Estas reflexiones no hacen parte de los análisis de la SED. Si la escuela es jerárquica por su misma naturaleza, la participación tiene límites intrínsecos. La formación en ciudadanía es para el ejercicio de la actividad política entendida en sentido amplio. En la formación de la ciudadanía, se debe evitar los mensajes ingenuos sobre los alcances de la participación.

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 que 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 la realidad de nuestras sociedades la democracia representativa subsume la democracia participativa.

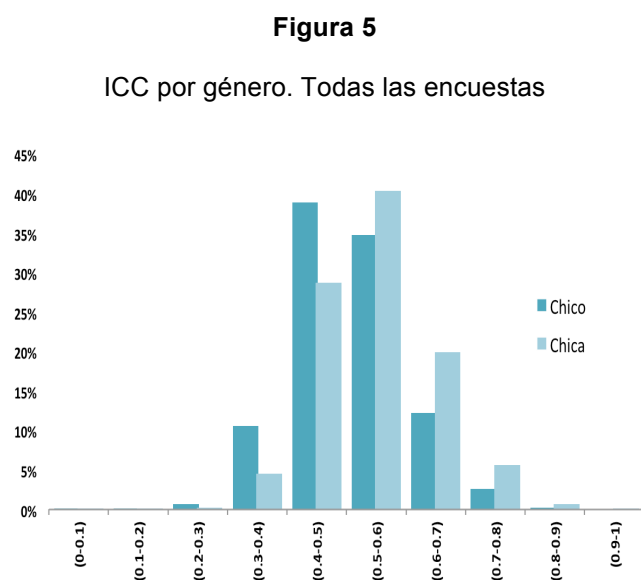
En la realidad no es factible hacer una separación tajante entre democracia representativa y democracia participativa. La democracia representativa nunca podrá alcanzar la situación ideal caracterizada por instituciones justas que incorporan las preferencias de todos los individuos. Frente a los teoremas de imposibilidad de Arrow (1951), autores como Vickrey (1945), Harsanyi (1953) y Rawls (1971), imaginan que el acuerdo originario podría realizarse bajos 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 ^{7/}.

^{7/} 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 autono-

4. FACTORES ASOCIADOS AL ICC COMO DESCRIPTOR DEL COLEGIO

Los descriptores del colegio, que ayudan a explicar los resultados del ICC, provienen de tres fuentes: i) La PSC, 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.



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Se observan diferencias por género. Las mujeres tienen en promedio un desempeño superior al de los hombres ^{8/}. 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 chicos es mayor al 50%, frente a la proporción de las chicas que se aproxima a un 33% (figura 5).

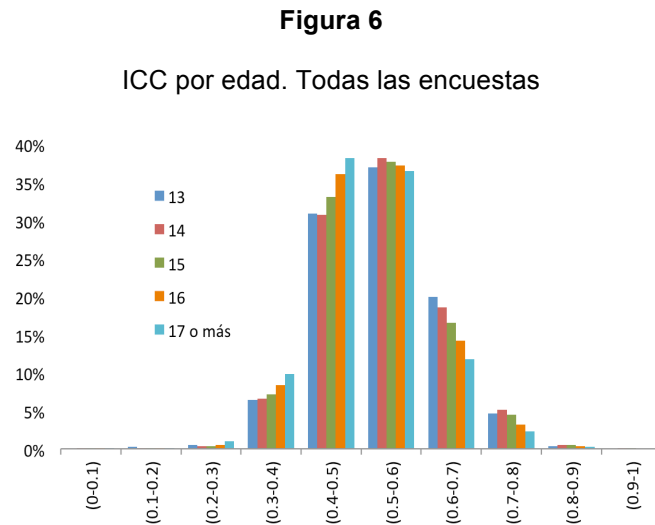
Aunque este fenómeno se observó en todas las localidades, fue más contundente en Chapinero, La Candelaria, Teusaquillo y Usaquén. La diferencia más significativa se cons-

tató 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.

mía 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.

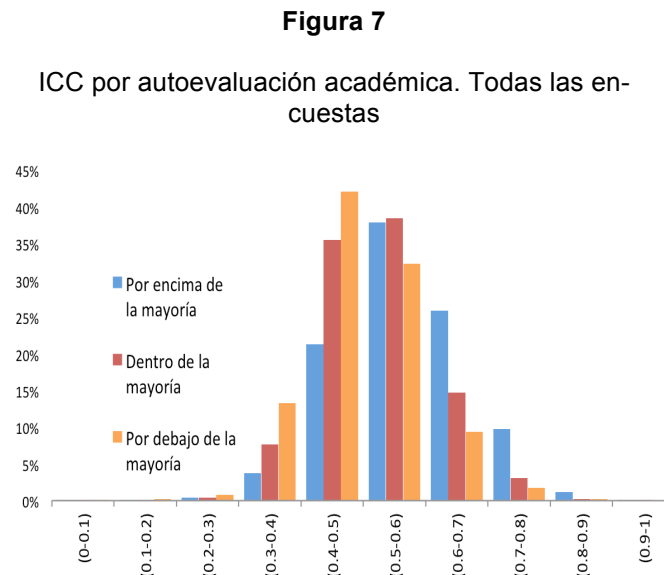
^{8/} En la sección correspondiente a las capacidades se proponen hipótesis para interpretar este resultado.

La figura 6 resume las diferencias del ICC por edad. Los más jóvenes obtiene 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.



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

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.



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Los resultados se observan en la figura 7. 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. Chapinero y La Candelaria fueron las localidades con mejores resultados. Y Ciudad Bolívar y Sumapaz las de menor puntaje. Es inevitable hacerse la pregunta por

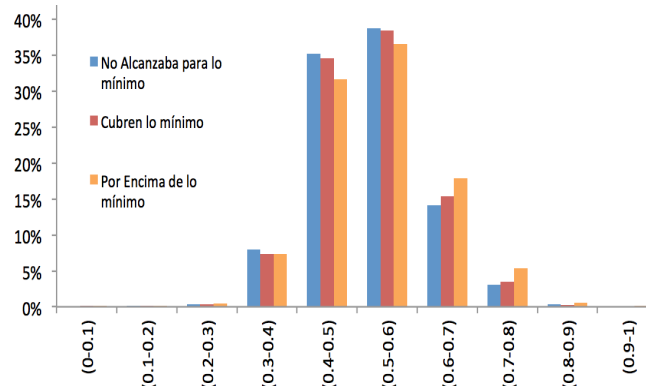
la relación positiva que pueda existir entre la evaluación académica y las condiciones socioeconómicas. Existe una relación positiva entre ambas.

Cuando la información obtenida a través del ICC se organiza en función de la condición socioeconómica declarada, la relación es positiva (figura 8). 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 autodeclaración que hacen los estudiantes sobre su situación socioeconómica es consistente con los demás hallazgos de la encuesta.

Figura 8

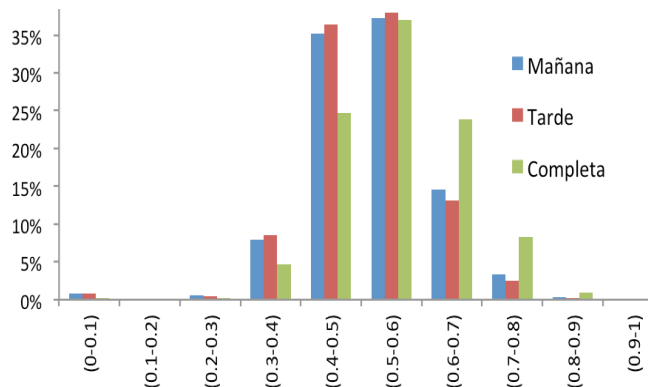
ICC por condición socioeconómica, declarada por el encuestado. Todas las encuestas



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Figura 9

ICC según tipo de jornada. Todas las encuestas



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Al organizar los resultados del ICC por jornada (figura 9), 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 el gobierno nacional. El reto no se ha asumido

con la decisión requerida, entre otras razones, por que la opción es costosa e implica aumenta el gasto en educación de manera significativa.

Cuadro 3

Relación entre el ICC y la jornada. Localidades escogidas

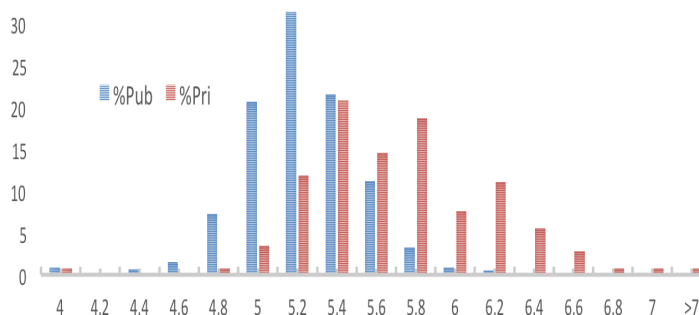
		Rango										Promedio	Contexto
		(0-0.1)	(0.1-0.2)	(0.2-0.3)	(0.3-0.4)	(0.4-0.5)	(0.5-0.6)	(0.6-0.7)	(0.7-0.8)	(0.8-0.9)	(0.9-1)		
Chapinero	Mañana	0.00%	0.00%	0.78%	6.20%	41.86%	35.66%	12.40%	3.10%	0.00%	0.00%	0.5150	0.5397
	Tarde	0.00%	0.00%	1.28%	6.41%	38.46%	44.87%	8.97%	0.00%	0.00%	0.00%	0.4995	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 Cristóbal	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 propios a partir de la PSC 2014

Agregar *por colegio* (no por *tipo de colegio*, como en la gráfica 17, p. 28), es tomar los valores de cada estudiante de un colegio y promediarlos dentro del colegio. Este promedio es un valor que describe al colegio. Los resultados para el indicador ICC, *por colegio*, de los 758 colegios a los que llegó PSC los muestra el histograma (figura 10). 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 (21+31+21+11). En ese mismo rango, tomando los datos de la gráfica 17, están tan solo el 34,4% de los resultados individuales de novenogranderos de colegios públicos de toda la ciudad.

Figura 10

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

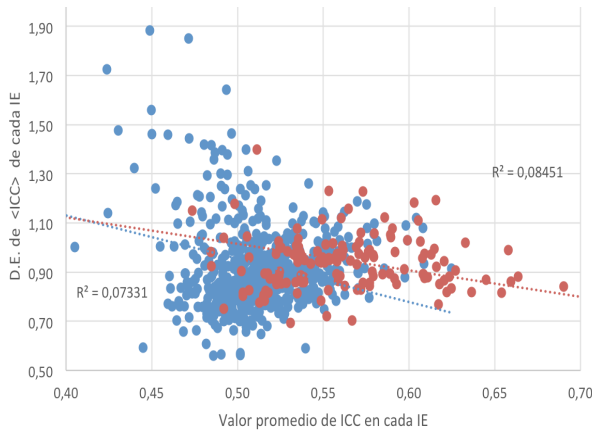


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

La tendencia se mantiene por localidades. Sin embargo, vale la pena destacar el caso de Ciudad Bolívar y La Candelaria, en donde los colegios oficiales muestran mayores puntajes que los colegios privados no convenio. Al diferenciar los colegios privados (convenio y no convenio) les va mejor a los que no tienen convenio.

Figura 11

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

Parecería que los factores asociados al colegio tienen poca influencia en el ICC.

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%.

Condiciones socioeconómicas

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 6° y 11°, mientras que PSC se llevó a cabo con todos los estudiantes de 9° 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* ^{9/} entre ECE y PSC, se puede hacer de dos maneras.

La 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.

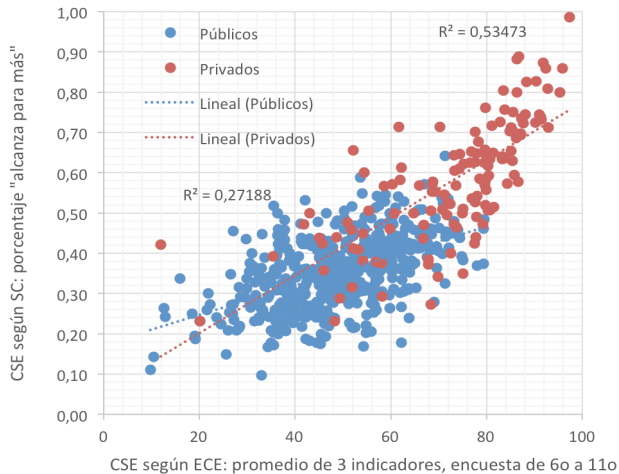
La figura 11 muestra la DE de los colegios públicos y privados. Las líneas de tendencia indican que la DE de los colegios públicos es mayor que la de los privados.

Examinamos el perfil del ICC de los colegios sin que exista un patrón claro.

^{9/} En este capítulo que estudia el nivel de agregación “colegio” debe entenderse CSE como CSE *del colegio*.

Figura 12

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



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

El primer camino consiste en tomar de la ECE las CSE según el promedio de 3 indicadores (autodescripción 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 12. La correlación entre las CSE de las dos encuestas es más fuerte en el caso de los colegios privados.

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 6°

y 11°, aumentaba la proporción de quienes afirmaban que los ingresos no alcanzaban para los gastos mínimos, y en PSC se está tomando exclusivamente el 9° grado. No conviene analizar la consistencia a partir del resultado de 9° grado de ECE contrastado con el de SC, porque el número de estudiantes en la primera es pequeño para caracterizar el colegio.

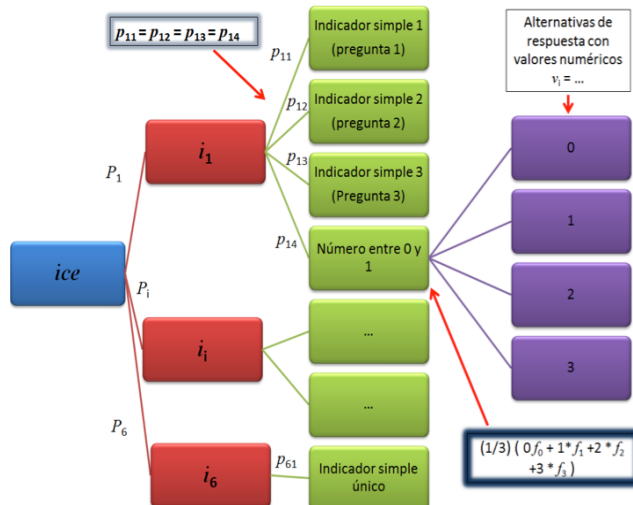
Existen diferencias de asociación entre las CSE y los subíndices de capacidad. La tabla muestra el coeficiente R^2 que resulta de las asociaciones bivariadas entre las CSE medidas por PSC y el valor de cada uno de los índices en cada capacidad. *Manejo emocional* e *identidad* son las capacidades en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

Capacidad	R ² públicos	R ² 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

El índice de clima escolar (ICE 2013)

Figura 13

Componentes del índice de clima escolar (ICE)



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

La ECE sintetizó un conjunto importante de preguntas referidas al ambiente de vida escolar en un índice que describe el colegio, según el diagrama (figura 13).

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 (i1 a i6). 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”.

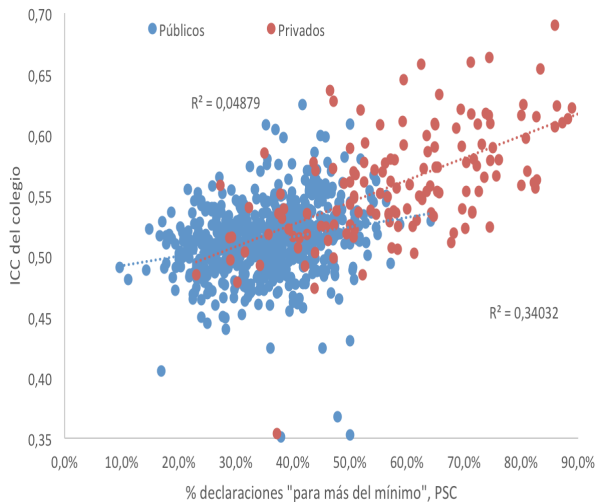
La ECE no incluyó en la elaboración del ICE la respuesta a la pregunta “¿te sientes seguro en el colegio”? Sin embargo, resultó al final una fuerte asociación entre los valores del ICE y el agregado de respuestas por colegio a esta pregunta. En algunas preguntas de contexto, de actitudes y de involucramiento,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

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

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).

Figura 14

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



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

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 14). 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.

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 15. De la lectura de las gráficas 14 y 15 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.

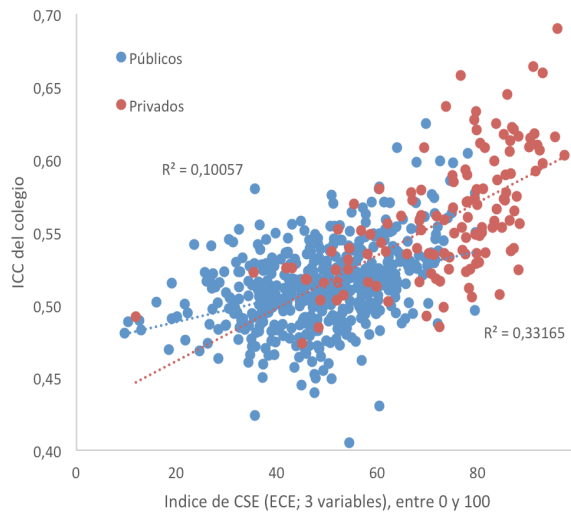
La diferencia comienza a manifestarse a partir de cierto nivel económico. Aunque por simplificación siempre es mejor comenzar ensayando una regresión lineal, es claro que la asociación real quedaría mejor descrita por una función no lineal. En particular, la influencia de las CSE es menor en el rango 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.

Figura 15

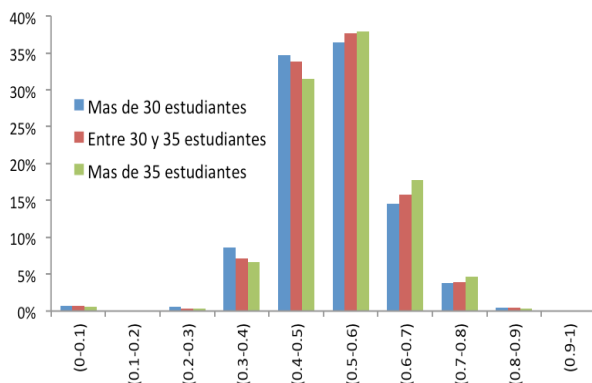
Relación entre las condiciones socioeconómicas (CSE) del colegio de la ECE y el ICC del colegio de la PSC



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

Figura 16

ICC según tamaño del curso



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Intuitivamente 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 16). 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.

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 ^{10/}.

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*. 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.

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.

Se verifica la hipótesis de una alta asociación entre los índices cognitivos de ciudadanía y las pruebas Saber11, lo que corrobora la idea de que esta componente tiene más el carácter de una prueba de lectura. También se revisa el conjunto de resultados de PSC agrupados bajo el constructo “contexto de cada capacidad”. Se observan

^{10/} Sobre las características del formulario, ver Bromberg, Pérez y Avila (2014).

histogramas bien diferenciados entre públicos y privados que participaron en la muestra, pero no se encuentran factores que los expliquen.

4.1. EL AGREGADO 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 media jornada o jornada completa a los niños entre los 6 y los 17 años para que dejen a sus padres 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.

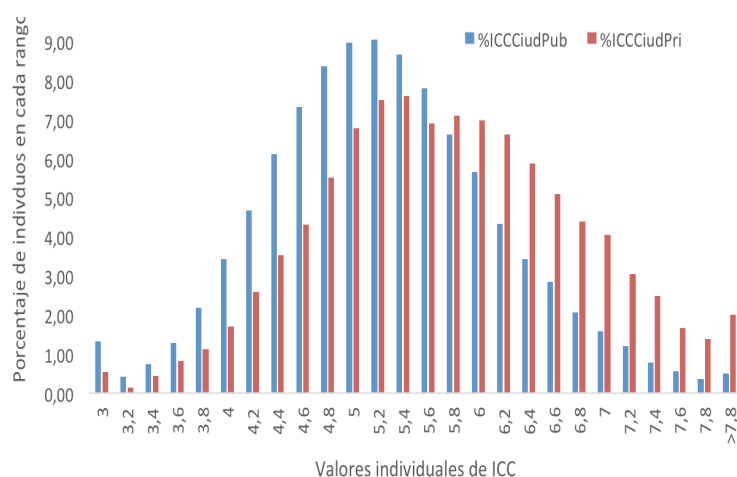
Los datos de la ECE, agregados por colegio, corresponden a estudiantes desde el 6º grado hasta el 11º. En cambio, los datos de PSC incluyen solamente a estudiantes de 9º grado. La PSC no permite captar los cambios en el tiempo, como sí lo hace la ECE. La ECE y sus antepasadas (2006 y 2011) mostraban 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.

La percepción de inseguridad resulta ser mayor en los grados inferiores, como era de esperar. Sin embargo, un nuevegraderero 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 nuevegraderos en PSC ^{11/}.

Figura 17

Distribución ICC (valores individuales), toda la ciudad, colegios públicos y privados



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

bre el valor 5 del eje horizontal: “el 8,9% los novenograderos de colegios públicos de la ciudad, y el 6,8% de los novenograderos de los colegios privados *de la muestra* ^{13/} 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.

El histograma (figura 17) registra el valor de ICC obtenido por los novenograderos de Bogotá, 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 ^{12/}. Este histograma se lee así, tomando como ejemplo la columna so-

Estadístico	Pub	Priv
Media	5,139845251	5,646655058
Mediana	5,118165785	5,617173721
DesvEst	1,01595608	1,069235446
9ºgraderos	51.506	10.317

^{11/} 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).

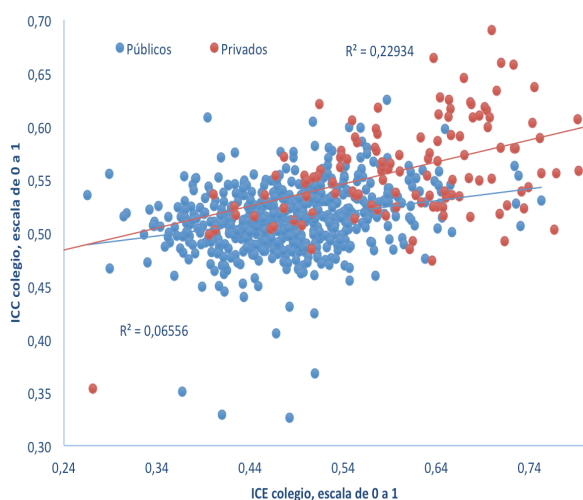
^{12/} Se puede analizar en detalle los casos anómalos, aquellos entre 0 y 3 y por encima de 8, pero no se hará aquí.

^{13/} El número de colegios privados que respondieron a la prueba no corresponde a una muestra estadísticamente significativa.

4.2. RELACIÓN ENTRE EL ICC Y EL ICE

Figura 18

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 18.

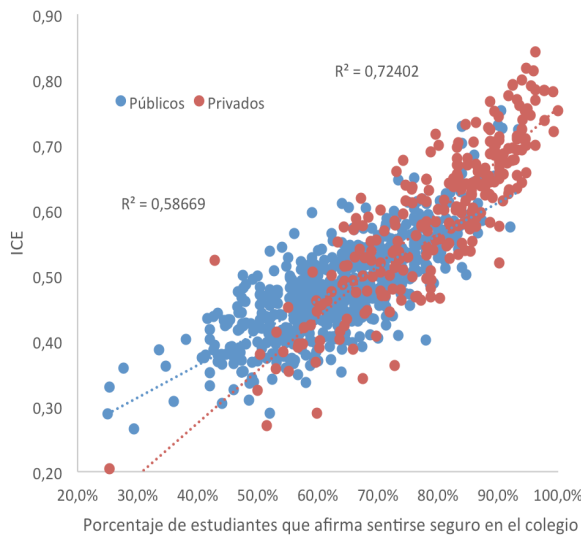
La asociación no es buena, y es nula en colegios públicos. En los colegios privados de la muestra en términos muy gruesos se puede decir que “en forma de nube” un ICE mayor predice un ICC mayor. La contrastación entre los dos índices tampoco es buena en donde se podría esperar que funcione mejor, en 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.

4.3. SENSACIÓN DE SEGURIDAD Y EL ICC

Figura 19

Relación entre la sensación de seguridad y el ICE



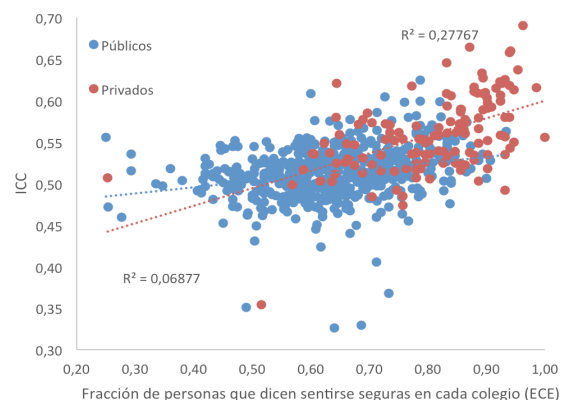
Fuente: Cálculos propios a partir de ECE 2013

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 19).

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 20). 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 20

Relación entre la sensación de seguridad y el ICC

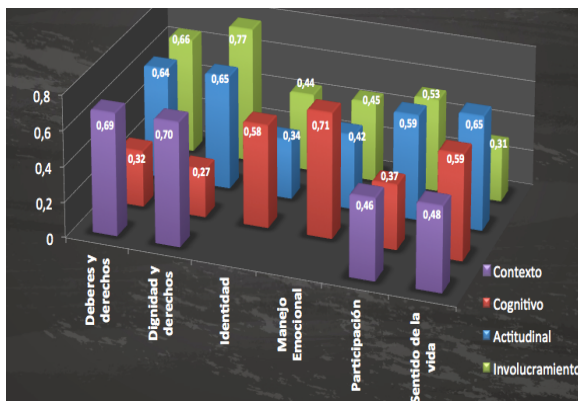


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

5. ANÁLISIS DE CAPACIDADES

Figura 21

Relación entre los puntajes del ICC, las capacidades y los constructos



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

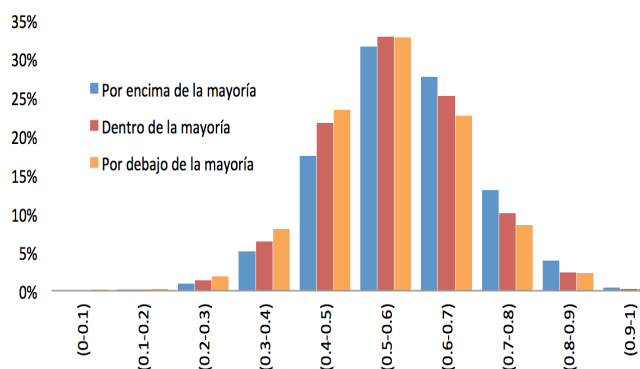
La figura 21 es un resumen de la relación entre las capacidades y los constructos. Los valores corresponden a los puntajes. Allí se observa el peso que tiene cada constructo en la capacidad respectiva. Por ejemplo, los aspectos cognitivos tienen muy poca relevancia en deberes y derechos, y en dignidad. En cambio son muy importantes en manejo emocional. El involucramiento es relevante en dignidad, pero tiene muy poco impacto en el sentido de la vida.

5.1. 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 22

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: chicas, los que sienten que están con un nivel académico superior al de los demás (figura 22), los que consideran que tienen una situación socioeconómica por encima de lo mínimo (figura 23), 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.

Las chicas obtienen mejores resultados en la capacidad de dignidad y derechos frente a los chicos, 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 la niña se le 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 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)

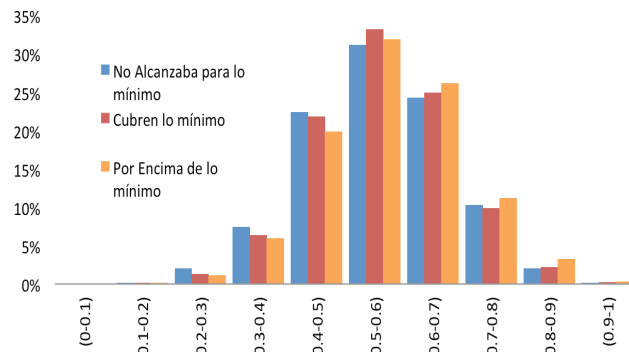
Más adelante afirma:

“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.

Figura 23

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



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

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 podrían 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 podría presentarse por varias razones: i) El chico o chica 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.

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

P27 ¿Cuando se toman decisiones relacionadas con la *disciplina* y el *orden* los profesores 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 ^{14/}, 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.

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 lograr 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 construye 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 escuchen es haciendo daños para llamar la atención.

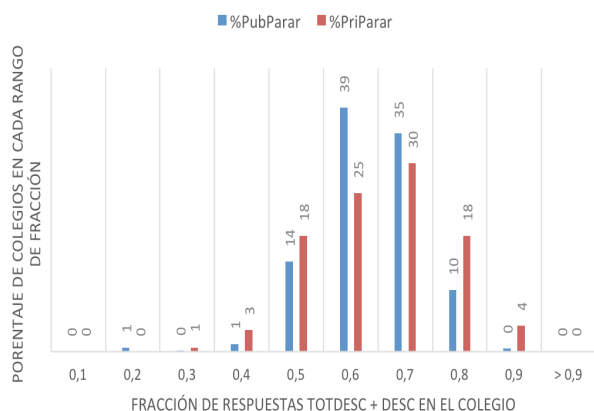
P31. Toca “parar” por las malas a los que lo ofenden a uno para que no lo vuelvan a hacer.

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

^{14/} 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.

Figura 24

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



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

La pregunta indaga por estrategias de supervivencia de las personas en el medio escolar. 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 24 y 25). En las gráficas, “desacuerdo” es la suma de respuestas “totalmente en desacuerdo” “en desacuerdo”.

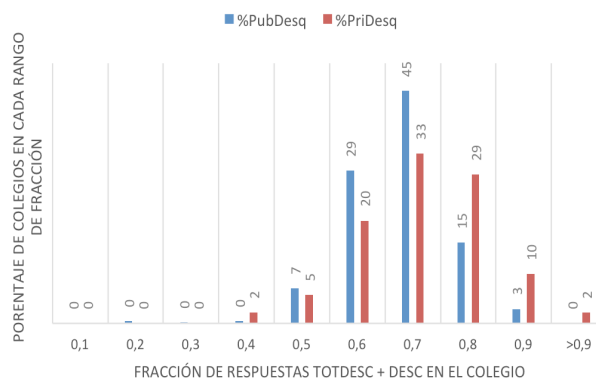
Hay diferencias, aunque no muy grandes, entre colegios públicos y privados.

Los colegios en los que hay mayor fracción de respondientes en desacuerdo con la afirmación (los colegios “en actitud pacifista”) son mayormente privados.

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” la correlación es alta (figura 26).

Figura 25

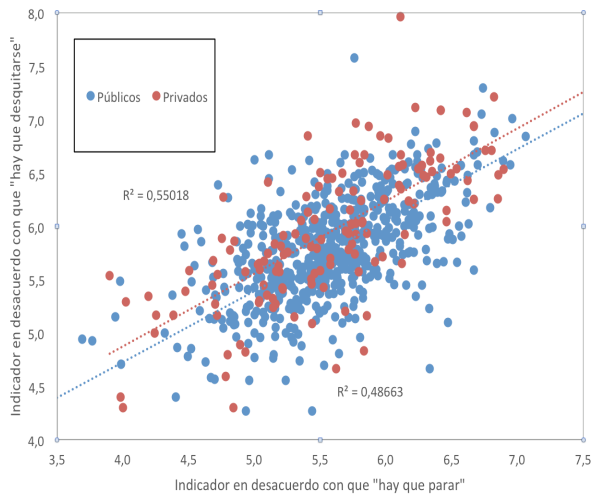
Desacuerdo en que hay que “desquitarse”. Todas las encuestas PSC



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

Figura 26

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



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 co-

legio propendieran por menos actitud de respuesta agresiva a la agresión o al peligro de agresión. No hay ninguna cuantitativa entre “parar por las malas” y la sensación de seguridad. La situación es similar para los colegios públicos y los privados.

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.

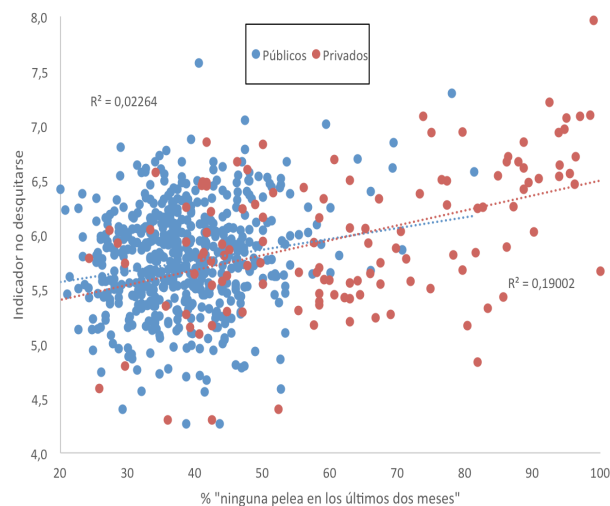
El ejercicio siguiente toma una pregunta de la ECE que mide la “tradición” de tratamiento violento de conflictos al interior del colegio:

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 27

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



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

La figura 27 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 27. Esta conclusión es lógica dada la alta correlación que existe entre los dos tipos de desacuerdo (ver figura 26, p. 36).

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.

Finalmente, al analizar los retos *cognitivos*, el grado de dificultad que evidenciaron los ítems muestra que los estudiantes o no los comprendieron o respondieron desde sus realidades, por ejemplo cuando se les cuestiona sobre la prohibición de la música que normalmente les gusta a los chicos y chicas, un buen número de estudiantes no efectúo la relación con la vulneración del derecho, sino con lo que la música puede

significar para ellos en términos de armonía y otro buen porcentaje puede estar reflejando la reacción apática que los chicos a esta edad y en nuestro contexto suelen sentir frente a todo lo que pueda denominarse “político” o “política”.

En el caso del análisis del Manual de Convivencia y sus exigencias, cabe resaltar que la gran mayoría valora más la posibilidad de que todos (estudiantes y docentes) construyan dicho Manual a partir de su comprensión de los derechos y su inviolabilidad. Se aspira a que la participación sea real, equitativa y efectiva en la definición del marco institucional de defensa de dichos derechos.

Por otro lado, en segundo orden se valora la inconsistencia de algunos manuales de convivencia, que propicia el surgimiento de actos inequitativos como, por ejemplo, permitir o tolerar manifestaciones de afecto entre heterosexuales y no entre homosexuales. Existe una exclusión no manifiesta, pero latente en los colegios, que los estudiantes consideran imposible de cumplir. Una norma incongruente implica necesariamente su inaplicabilidad.

Finalmente, otro ejemplo de un posible problema de comprensión de lectura se podría presentar con la último ítem de tipo cognitivo que pretendía evidenciar aspectos poco favorables para que los niños y jóvenes dejen de trabajar y puedan acceder al estudio. La mayoría respondió que el Estado debería generar opciones de trabajo para los padres, y también se mencionó la conveniencia de tener horarios flexibles que faciliten el estudio desde el hogar.

Otro estudiantes consideran que la asistencia social no contribuye a la promoción del derecho a la educación, a pesar de que los últimos gobiernos nacionales y distritales han diseñado incentivos para que ello sea posible.

El concepto de dignidad suele aparecer como fundamento de los derechos humanos, es algo así como que los derechos humanos son reconocidos en tanto los sujetos poseen dignidad: “El derecho a tener y a poner en práctica derechos es la especificación del valor de la dignidad humana” (Herrera 1989, p. 127). La escuela el lugar por excelencia en la que los niños y adolescentes pueden adquirir las capacidades y las oportunidades para asumir el ejercicio ciudadano de reclamar por sus derechos y por ende es allí en donde secundariamente (después del hogar) se deben generar todos los dispositivos normativos, relacionales y emocionales para que se facilite, se promueva y se fortalezca este ejercicio.

5.2. DEBERES Y RESPETO POR LOS DERECHOS DE LOS DEMÁS

Esta capacidad solo pretende analizar 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 0,6-0,8. El mejor resultado lo tienen los chicos y chicas de 14 años.

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 prosocial, 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 inmaculada, 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 (chicos 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.

Alrededor del 77%-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 afectan o favorecen al individuo como sujeto (tal como las calificaciones), si se viabiliza la utilización de otros métodos como el uso de la influencia y este comportamiento no se califica tan fuerte.

Los ítems que se plantearon con respecto al contexto no están directamente relacionadas con el aprendizaje que se pretendía medir. Por otra parte, es evidente que los chicos no son los únicos responsables frente al oficio en sus hogares, aunque no se puede saber cuál es su injerencia en las decisiones correspondientes.

Con respecto al aspecto cognitivo, se destacan los hechos siguientes. En primer lugar, si bien se planteó que la respuesta ideal al cuestionamiento frente a las alianzas entre organizaciones sociales y de medios de comunicación para generar acciones colectivas en torno a temas de interés social, era la relacionada con la unión de recursos y capacidades para obtener mayor poder de transformación, llama la atención encontrar que los estudiantes valoran mayoritariamente otros aspectos como más importantes, tal como la posibilidad de convivencia a pesar de la diferencia, que dicha unión garantice mayor adhesión a la causa y el poder y la fuerza política que ello genera. Los adolescentes no están tan interesados en indicadores de eficiencia, con relación a los recursos y las capacidades, como si en otros aspectos de orden cultural y político. Uno de ellos el de la convivencia a pesar de la diferencia.

La segunda alternativa seleccionada indica que los adolescentes reconocen el poder de influencia que tienen los medios de comunicación, y por ello consideran que la alianza entre organizaciones sociales y los medios puede llegar a ser estratégica para generar transformaciones sociales. Adicionalmente, se evidencia un sentimiento de esperanza en los procesos de elección popular de gobernantes.

Un grupo de estudiantes estuvo de acuerdo con que los consumidores pueden afectar la imagen de las empresas que impactan negativamente a la sociedad. El consumo responsable es una alternativa viable, que obliga a las empresas a modificar sus prácticas.

Otros estudiantes piensan que la unión de los ciudadanos con las empresas puede incidir en el cambio de dichas prácticas. El tercer grupo piensa que las campañas sociales llevarán a las empresas a concientizarse frente al daño que están haciendo. Un último grupo considera efectivas las acciones judiciales que llevan a cabo las organizaciones sociales y ambientales.

La mayoría (38,46%) considera que la indignación civil es peligrosa porque puede llevar a la rabia y a la generación de actos violentos. En opinión del 22,94% la indignación no tiene mayores implicaciones porque, finalmente, las personas se resignan.

5.3. 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 solo 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.

En los colegios privados hay mayor predisposición institucional e interaccional para la participación.

El constructo fundamental para esta capacidad es el de involucramiento (5,23), con mayor peso en lo actitudinal (5,96), mientras que el contexto y los retos cognitivos tienen bajos promedios (4,6) y (3,7).

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.

Al profundizar el análisis con la perspectiva de las actitudes, la situación no se presenta tan optimista. La gran mayoría de estudiantes no se percibe como agente de cambio. Tampoco considera que la transformación se encuentre exclusivamente en manos de las empresas o del Estado. Se observa desinterés y, de alguna manera, desesperanza frente a la posibilidad de ser actores protagónicos de cambios en la sociedad. Se podría estar configurando una cultura de la desesperanza.

El contexto no es relevante en esta capacidad. Desde la perspectiva de los estudiantes, los colegios no están generando ni los dispositivos, ni los espacios y, mucho menos, mecanismos de participación para que los estudiantes se involucren activamente en el proceso educativo y social de sus instituciones.

El proceso de generación de las normas para ser aprehendidas y apropiadas por los miembros de una comunidad debe ser incluyente. Esta dinámica no se percibe en la construcción del manual de convivencia. La gran mayoría de estudiantes tiene claro que ser consultados sobre algo, no necesariamente significa incidir en la toma de decisiones.

La mayoría estuvo de acuerdo que no es adecuado atacar a los políticos, puesto que ello no conduce a nada. No obstante, buen número de estudiantes desestiman también otras opciones que podrían ser muy interesantes y atractivas para los adolescentes. Esto puede deberse a un problema de comprensión de lectura, o a que realmente se considera que con acciones divulgativas y de lobby político no se logran frenar dinámicas políticas que son contrarias a los intereses de la mayoría.

En la solución de problemas comunitarios se observa apertura frente a diversos medios de expresión, como representaciones teatrales, comunicados escritos, historietas, reuniones. Los adolescentes están abiertos a nuevas opciones, más acordes con su edad para generar mecanismos de participación.

5.4. IDENTIDAD

Las chicas obtuvieron mejores resultados en la capacidad de identidad respecto a los chicos. 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 solo tuvieron un promedio de identidad de 0,45 y 0,44 respectivamente. También es clara la relación positiva entre el tamaño del salón y la identidad.

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. Los mejores promedios se observan en Chapinero y Candelaria. Los puntajes más bajos se encontraron en Ciudad Bolívar,

Tunjuelito y Sumapaz. En general, los contextos por localidades fueron calificados por los estudiantes como poco favorecedores de la identidad.

El cualificador cognitivo y las prácticas de involucramiento (lingüísticas) tienen una asociación alta con el índice de identidad.

5.5. 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 (0,6 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 correlación positiva también se observa en las competencias académicas.

En general los colegios oficiales tuvieron un promedio inferior (0,56) que los privados (0,63) (convenio y privado). 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. Los mejores niveles están en Chapinero y Candelaria. Los puntajes más bajos se observan en Ciudad Bolívar y Sumapaz.

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. La transformación de las creencias sobre lo que significa los sentimientos y su ex-

presión, facilitará que existan prácticas empáticas y asertivas orientadas a la mejor convivencia en los centros educativos.

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 no consideran que faciliten una adecuada vivencia de las emociones, así como la expresión de las mismas. 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 chicos 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 asertivamente, recibiendo una respuesta positiva de parte de su entorno.

Los estudiantes tienen buenas prácticas de involucramiento cuando se requiere expresar las emociones frente a situaciones que perciben como injustas (0,71), pero no comprenden ni reconocen el papel de los sentimientos morales en las acciones ciudadanas (0,44). Es decir, que 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 cuidan la justicia como un valor importante en las relaciones. Esto último conlleva a la pregunta de cómo los y las jóvenes están aprendiendo acciones de justicia si no se ofrece modelos ni contextos facilitadores y no se comprende la importancia de la misma. 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.

5.6. SENTIDO DE LA VIDA, EL CUERPO Y LA NATURALEZA

La evaluación de esta capacidad se centró específicamente en el cuidado del entorno a través de la consciencia 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 cuando el punto de partida es 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 consciencia del 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).

En general, el análisis evidencia que la capacidad de cuidado de la vida y la naturaleza está aún poco desarrollado en los estudiantes encuestados. El componente actitudinal tiene un puntaje alto (0,64). Este resultado es optimista porque indica que 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 embar-

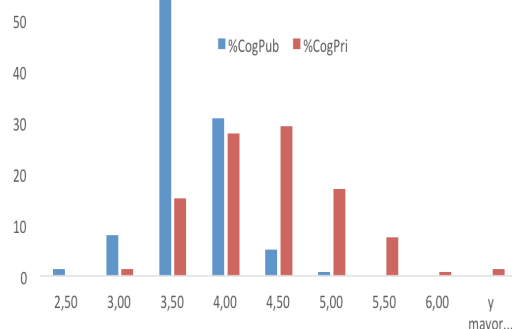
go, el componente cognitivo (comprensión de consecuencias) y el contexto desfavorable no permiten que la capacidad se despliegue en estos estudiantes. Esto indicaría que en general los estudiantes que provienen de contextos económicos empobrecidos podrían estar valorando más el consumo responsable por las mismas condiciones limitadas en las que viven, y que con un contexto y un aprendizaje pro-cuidado de la vida y el medio, llevaría a la construcción de ciudadanos potencialmente protectores de su vida y su entorno.

Se requiere intervenir estos tres componentes para empezar a gestar una transformación en los hábitos de consumo y la consciencia de la vida y el medio ambiente. Sin embargo, lo que más se visibiliza es que los entornos familiar, social y comunitario no proveen las 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.

5.7. EL COMPONENTE COGNITIVO GLOBAL Y EL CONSTRUCTO COGNITIVO DE CADA CAPACIDAD

Figura 28

Componente cognitivo del ICC



Las últimas 21 preguntas del formulario (73 a 93) se emplean para determinar el valor del componente “cognitivo” del ICC (figura 28). Se han separados los colegios públicos y privados.

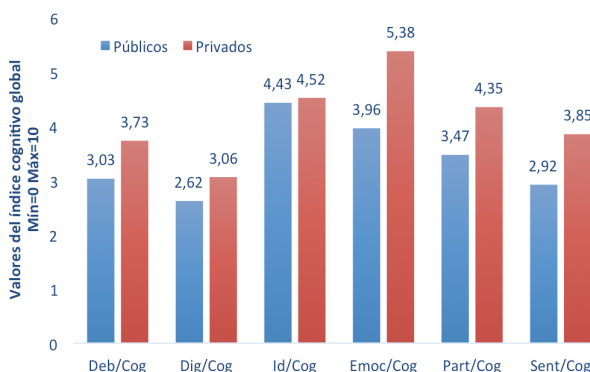
Este constructo tiene una dispersión notablemente mayor que la del índice sintético ICC, especialmente en el conjunto de colegios privados que participaron en la muestra, y presenta resultados ampliamente mejores en el sector privado frente al público.

Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Estimamos las diferencias en cada una de las capacidades (figura 29). Estas variaciones no son pequeñas. Las ponderamos teniendo en cuenta el rango efectivo en el que aparecen los valores. El rango efectivo es el rango en el cual se encuentra el 90% de los datos. Es decir, se ha sacado el percentil 5% superior y el percentil 5% inferior. Los resultados se observan en la figura 30.

Figura 29

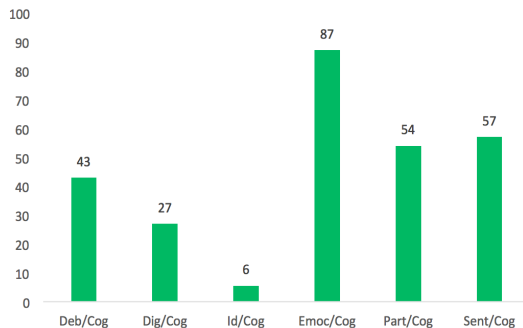
Diferencias entre los colegios público y privados en las capacidades cognitivas
Valores absolutos



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Figura 30

Diferencia porcentual a favor de los colegios privados



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.

Valdría la pena indagar si el componente cognitivo es más una prueba de comprensión de lectura que de ciudadanía.

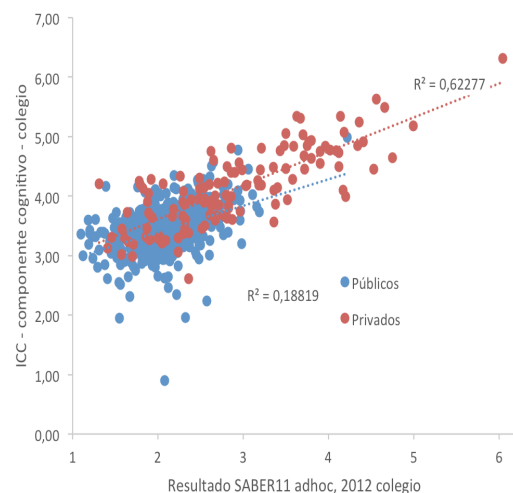
Es cierto que para comprender un texto se requiere entender la situación de la vida cotidiana a la que se hace referencia. Si se comprueba una asociación alta entre este resultado y los de las pruebas de comprensión de lectura, se podría optar por no incluir este componente en el ICC.

El Icfes publica en su página en Internet los resultados promedio de las pruebas Saber por colegio, en cada una de las áreas. Como una primera aproximación, contamos para este análisis con el procesamiento de esa información para el 2013 elaborada en el marco de la ECE.

Tal y como se observa en la figura 31, 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.

Figura 31

Relación entre los resultados de las pruebas saber y el componente cognitivo del ICC

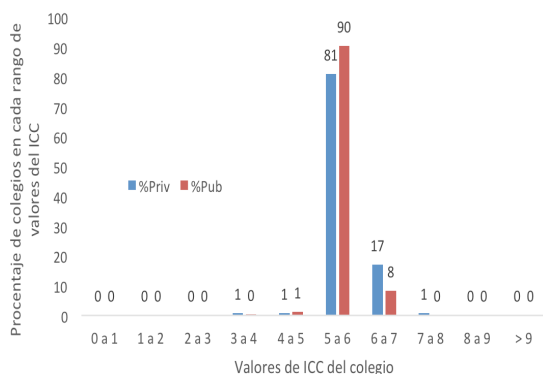


Fuente: Cálculos propios a partir de PSC 2014 y de las pruebas Saber 2012

5.8. EL CONTEXTO Y SU RELACIÓN CON EL ICC Y LAS CAPACIDADES

Figura 32

Distribución del índice de contexto de ciudadanía



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Se observa en este resultado (figura 32) una pequeña diferencia hacia un contexto más favorable para los nuevegraderos 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 ^{15/}. Al ampliar el rango a las décimas se observa más claramente la diferencia entre los colegios públicos y privados (figura 33).

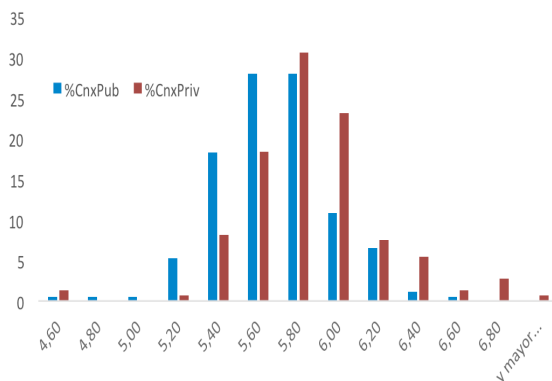
^{15/} En lenguaje de refrán, “al país donde fueres has lo que vieres”.

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, 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.

Cuando el rango se amplía a 0,2 el comportamiento de los privados es más estable (figura 34).

Figura 34

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

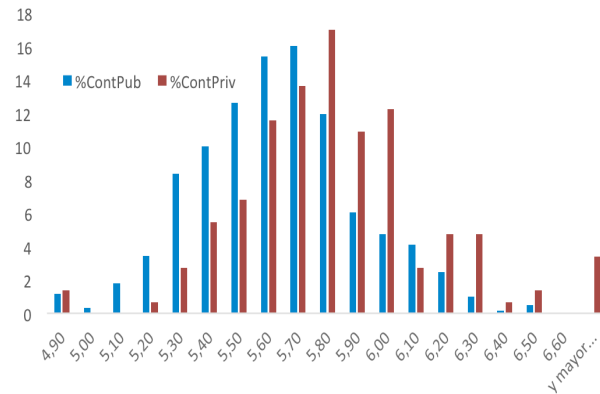


Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

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 33

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

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.

La figura 35 muestra el peso que tiene el contexto en el puntaje de cada una de las capacidades. La presentación se hace de tal forma que capte la diferencia porcentual a favor de los colegios privados. La primera barra del lado izquierdo se lee así: en los colegios privados el peso que tiene el contexto en la capacidad deberes es 9,7% mayor que en los públicos. En participación el contexto es más importante en los públicos que en los privados.

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?

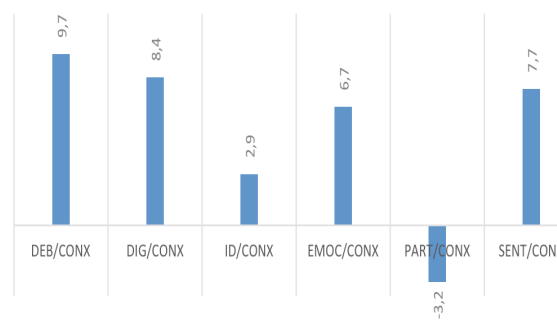
Reciben puntaje alto las respuestas “nada de miedo”, y de ahí hacia abajo disminuye el puntaje. Es de esperar que cuando se agrupan las respuestas en el colegio se encuentre una asociación alta con la sensación de seguridad. Para verificarlo utilizamos el subíndice de contexto de manejo de las emociones. La relación de este subíndice con la sensación de seguridad en el colegio es baja, aunque ligeramente mayor en los privados.

También es pertinente indagar por una eventual asociación entre la “ausencia de miedo” que mide esta constructo y la percepción de que en el colegio los profesores y directivas son justos, y actúan para detener abusos, medidos a través del índice 3ice de la ECE. Tampoco se observó asociación. Así que el índice que mide si en un colegio las directivas y los profesores actúan de manera justa y además intervienen adecuadamente en la guarda del orden, no predice nada sobre el valor del subíndice de contexto favorable a no sentir miedo a denunciar y reclamar.

El subíndice emoc/contx contiene otras dos preguntas relevantes:

Figura 35

Importancia relativa del contexto en cada capacidad. Diferencia porcentual a favor de los colegios privados



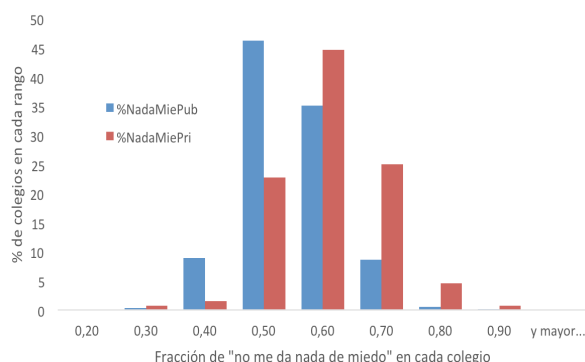
Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

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?

Figura 36

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

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 37) ^{16/}.

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 36).

Los colegios con muy alta abundancia de novenogrades que declaran no sentir nada de miedo son privados: en un 31% (25+5+1) de los colegios privados de la muestra más de un 60% de los chicos y chicas declararon que no les da nada de miedo, mientras en ese

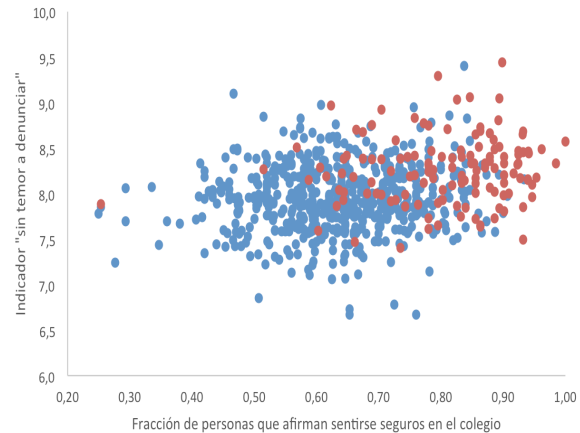
^{16/} El indicador se calcula valorando 0 la respuesta “me daría mucho miedo”, 3,33 la respuesta “me daría un poco de miedo”, 6,67 la respuesta “me daría miedo” y 10 “no me daría nada de miedo”.

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% (9 + 2 + 1) 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% (5 + 1 de colegios privados, y 1 de colegios públicos), 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.

Figura 37

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



Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

6. ANÁLISIS MULTICAUSAL

Teniendo como unidad de análisis el estudiante, estimamos regresiones, a nivel de estudiante, 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 intraclásica 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 ^{17/}. 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. Por esta razón, la muestra de privados *no es significativa*. Esta advertencia, que ha sido reiterada en el informe, debe ser tomada 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

^{17/} 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.

en colegios privados bajo la modalidad de convenio. Y en los 100 colegios privados que participaron en la prueba, la prueba se aplicó a 6.753 jóvenes.

Cuadro 4

Correlación entre el índice global y las capacidades

Correlaciones	ICC	Deberes	Dignidad	Identidad	Man emoc	Particip.
Deberes	,637**					
Dignidad	,551**	,256**				
Identidad	,717**	,322**	,265**			
Manejo emocional	,747**	,354**	,272**	,427**		
Participación	,576**	,214**	,271**	,310**	,293**	
Sentido vida	,662**	,352**	,246**	,374**	,395**	,268**

Fuente: Cálculos propios a partir de la PSC 2014

Existe una relación estadísticamente significativa entre las capacidades y el ICC ^{18/}. Las capacidades que tienen una mayor correlación con el ICC son la identidad y el manejo emocional. 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%

^{18/} 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.

Cuadro 5

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

Factor explicativo	ICC	Deberes	Dignidad	Identidad	Manejo emocional	Participac	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
Acad. - Por encima de la mayoría	0,05	0,06	0,03	0,07	0,07	0,03	0,05
Acad. - Por debajo de la mayoría	-0,01	-0,03	0,00	-0,03	-0,02	-0,01	-0,01
CSE - No Alcanza para lo mínimo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00
CSE - 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 propios a partir de la PSC 2014

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 ^{19/}. 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.

La percepción sobre el nivel socioeconómico tiene un impacto positivo aunque muy inferior con respecto a los otros factores determinantes. Los estudiantes que mencio-

^{19/} El valor del coeficiente indica el incremento de la variable dependiente asociado a la variable independiente. Los valores se leen como porcentajes.

naron 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. CONCLUSIONES

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.

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.

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, descritos en una lista extensa de objetivos instruccionales en el marco de lo que los diseñadores de la estrategia SER definieron como buen ciudadano.

El ejercicio realizado debería ser más que para evaluar colegios y personas (“tú resultaste con este puntaje”, “este colegio obtuvo tal otro puntaje”), para perfeccionar el instrumento. Y en este proceso es necesario avanzar en la precisión de definiciones como la de ciudadanía, en la explicación de la forma como las capacidades cubren la noción de ciudadanía.

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.

La aplicación del modelo Rasch pone en evidencia la necesidad de revisar varias preguntas. Además, desde una perspectiva conceptual, algunas preguntas como la 37 y la 39, proponen opciones de respuestas en las que se incluyen valoraciones que están muy lejos de conseguir consenso en Colombia.

Si el instrumento no diferencia, no se pueden encontrar factores. ¿Es un problema del instrumento, o de la realidad que se pretende medir? Las dos opciones no son totalmente independientes la una de la otra. Parece que buena parte de la diferencia está en el constructo cognitivo.

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.

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.

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.

Analizamos los constructos cognitivos en su conjunto. Se verifica la hipótesis de una alta asociación entre los resultados y las pruebas Saber 11, lo que corrobora la idea de que esta prueba tiene más el carácter de una prueba de lectura. Revisamos el conjunto de resultados de PSC agrupados bajo el constructo “contexto de cada capacidad”. Se encuentran histogramas bien diferenciados entre públicos y privados que

participaron en la muestra, pero no se encuentra ninguna asociación que los explique.

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 similares. Si las diferencias entre colegios son pequeñas habría que mejorar las preguntas, o aceptar que el colegio aporta poco a las 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.

8. ANEXOS

8.1. MODELO DE RASCH Y EL CONFLICTO VALORATIVO

Se hizo un examen de la consistencia de la prueba, a partir del modelo de Rasch ^{20/}.

“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).

La probabilidad de que un individuo responda bien ($x_{ni} = 1$) depende de la dificultad de la pregunta y de la habilidad (inteligencia), así que

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

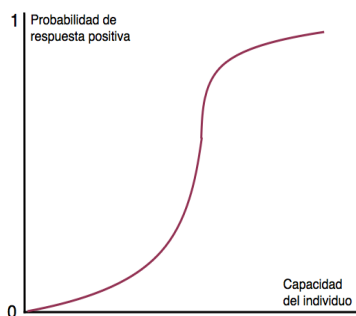
La habilidad de cada individuo es β_n y la dificultad de cada ítem es δ_i . Esta forma de presentación pone en evidencia la tensión entre la capacidad de la persona y el grado de esfuerzo que es necesario hacer para responder una pregunta.

La divergencia entre dificultad y habilidad se tiene en cuenta para mejorar las pruebas. El criterio básico es sencillo: los estudiantes más habilidosos tienen mayor probabilidad de responder bien. 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 es muy baja, la pregunta está mal diseñada. A través de un ejercicio de ensayo/error, se va mejorando la prueba.

^{20/} Ver, por ejemplo, Badenes (2008), Melgar (2010), Stage (2003), Wöhlk (2002).

Figura 38

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



Fuente: Badenes (2008, p. 3)

La figura 38 muestra la relación entre la probabilidad de respuesta positiva y la capacidad del estudiante. 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 $[0,1]$. 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 nuestro, la desviación frente al modelo no es 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 (universidades de los Andes y 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).

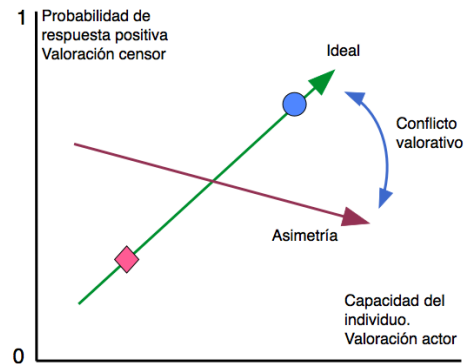
Para entender mejor las implicaciones de la asimetría, la figura 39 ilustra el conflicto valorativo. La línea verde, con pendiente positiva, es una representación lineal de la curva de la figura 38. Corresponde al modelo Rasch ideal: los estudiantes habilidosos tienen una probabilidad de respuesta correcta 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. El análisis no busca, entonces, afirmar qué porcentaje de estudiantes han avanzado en convivencia y ciudadanía. Se trata, más bien, de confrontar dos saberes. Y puede ser que la encuesta/prueba nos lleve a concluir que como censores nos hemos equivocado.

Figura 39

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.

En la relación $\begin{matrix} & \text{Censor} \\ & C, I \\ \text{Actor} & \begin{matrix} C, C \\ I, I \end{matrix} \end{matrix}$ 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 39. 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.

La presentación de las frecuencias correspondientes se haría únicamente si se cumple, de manera razonable, con las condiciones de equilibrio (C,C) y (I,I) definidas antes. De lo contrario, las frecuencias no se le entregarían a los colegios, y serían objeto de análisis del equipo. Los resultados de estos análisis se incluyen en el informe para la SED.

En las recomendaciones de reporte que hace la Universidad de los Andes no se tiene en cuenta el conflicto valorativo, ya que de manera equivocada se supone que no existe. La siguiente apreciación de los Andes lo podríamos aceptar *si y sólo si* las respuestas están en las zonas de equilibrio razonables (C,C) y (I,I) .

“... sugerimos reportar a cada colegio los valores promedio de sus estudiantes en cada una de las variables evaluadas de involucramiento y de cualificadores tanto actitudinales como cognitivos. En el caso de las variables que evalúan condiciones de contexto, estas deben reportarse de manera diferenciada según si se trata del contexto familiar, de los compañeros o del colegio institucionalmente.

La tabla (a continuación) muestra, para cada capacidad, qué variables de condiciones de contexto se deben reportar según este criterio. Se puede ver que en la mayoría de los casos todos los ítems que conforman una variable se refieren a un mismo contexto. En este caso, las variables que aquí señalamos coinciden con las formuladas en la tabla 5 (en el anexo). Señalamos con un asterisco (*) aquellas que sí requieren diferenciación de contextos” (Velásquez y Mejía 2014).

Cuadro 6

Frecuencias que se deberían estimar si de acuerdo con el modelo Rasch se cumple razonablemente la condición (C,C) y (I,I)

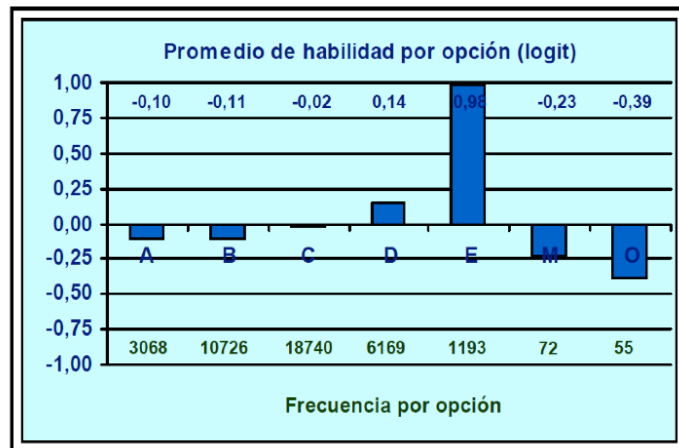
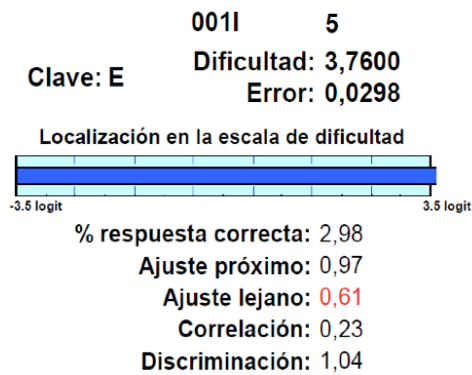
Capacidad	Variable que se reporta	Contexto	Ítems que definen la variable que se reporta
Identidad	Sus compañeros desapruaban el uso de términos despectivos o discriminatorios para referirse a las personas de otros grupos sociales.	Compañeros	52, 53, 54
Dignidad y derechos	En su colegio hay mecanismos funcionales de defensa de los derechos de los niños y jóvenes.	Colegio	36, 37, 38
Dignidad y derechos	Entre los compañeros no impera la ley del silencio*	Compañeros*	42, 43*
Dignidad y derechos	En el colegio no impera la ley del silencio*	Colegio*	44, 45*
Deberes y respeto	En su colegio y en su casa se establecen normas o dinámicas de grupo que evitan (no promueven) relaciones en las que se ejerza el poder de manera destructiva.	Familiar	39, 40, 41
Sensibilidad y manejo emocional	En su familia se cuida que no haya relaciones injustas.*	Familiar*	16*
Sensibilidad y manejo emocional	En su colegio se cuida que no haya relaciones injustas.*	Colegio*	17*
Sensibilidad y manejo emocional	Sus compañeros cuidan que no haya relaciones injustas.*	Compañeros*	18*
Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza	En la casa se busca información sobre los productos que se consumen.	Familiar	9, 10, 11
Participación	En su colegio existen oportunidades de participación estudiantil.	Colegio	12, 13, 14, 15

8.2. EXAMEN DE LAS PREGUNTAS CON DIFICULTADES SEGÚN EL MODELO DE RASCH

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.

Pregunta 5.

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 correctamente 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.

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

En este ítem, la respuesta correcta 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”. La composición de la pregunta puede inducir a equivocaciones por parte de aquellos que tiene un promedio de habilidad que coincide con el nivel de dificultad de la pregunta.

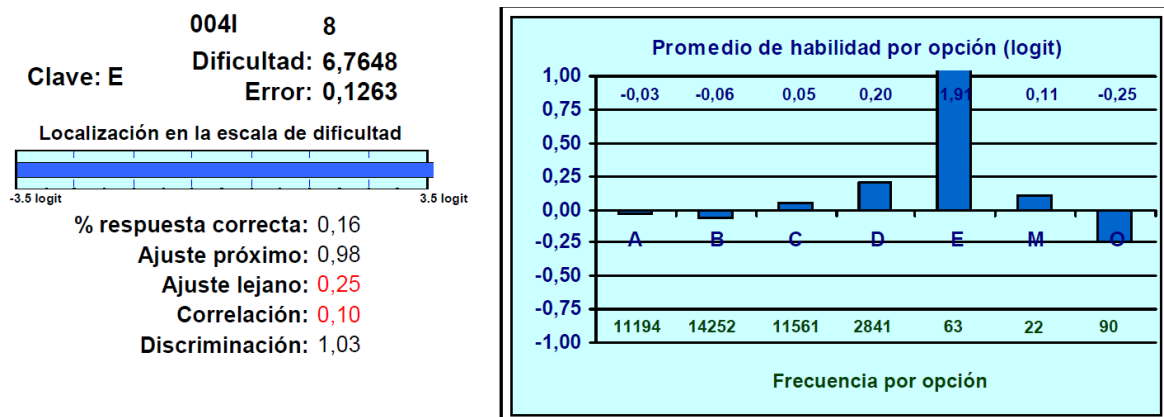
Puede haber errores en la construcción de la pregunta. En primer lugar, no es conveniente usar sinónimos entre opciones de respuestas y se debe evitar utilizar frases que se relacionen fácilmente con la dicotomía verdadero/falso.

En la pregunta en consideración una de las opciones es “algunas veces”. Aunque 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”.

Dentro de las opciones de respuestas están listados los determinantes específicos siempre y nunca, las cuales sugieren al lector que dichas opciones son incorrectas, y se genera un sesgo.

Pregunta 8.

La pregunta número 8 muestra un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado de acuerdo a la metodología de Rasch. Ello significa que la habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta (1,91) no se aproxima al nivel de dificultad de la pregunta (6,76648). Esta asimetría se refleja en la baja correlación ^{21/}.



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

8. Evitas el uso de bolsas plásticas.

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

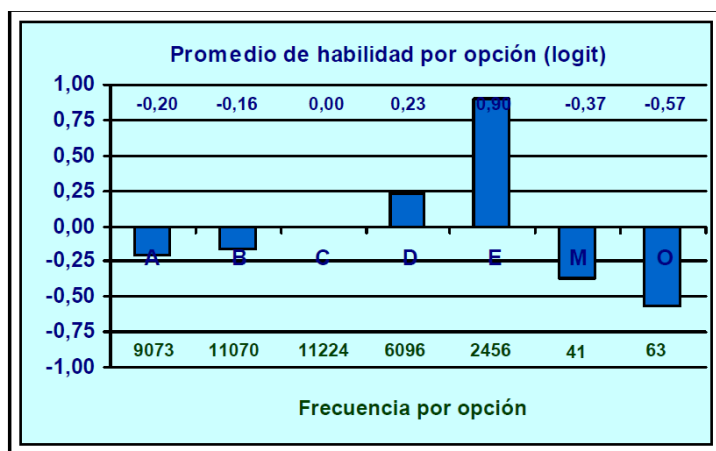
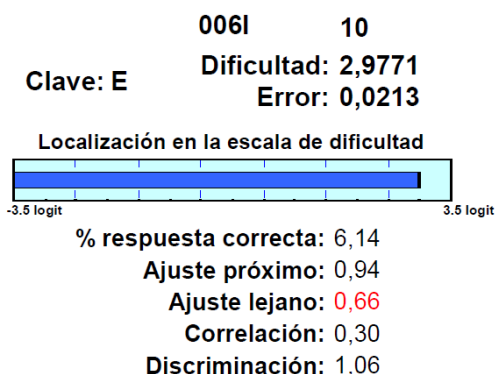
La pregunta 8 tiene como opción correcta la *E*, ya que siempre es deseable que el individuo evite el uso de bolsas plásticas. En esta pregunta, al igual que en la anterior, se encontró un número importante de individuos con habilidades positivas que respondieron la opción *D* “muchas veces”, y la opción *C* “algunas veces”. La opción

^{21/} De acuerdo con el modelo de Rasch, se espera una correlación alta y positiva, superior a 0,20.

correcta no marca la tendencia. Es factible que los estudiantes se hayan confundido, por razones similares a las de la pregunta 5.

Pregunta 10.

La pregunta número 10 muestra un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado de acuerdo con la metodología de Rasch. 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 se hizo así:

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.

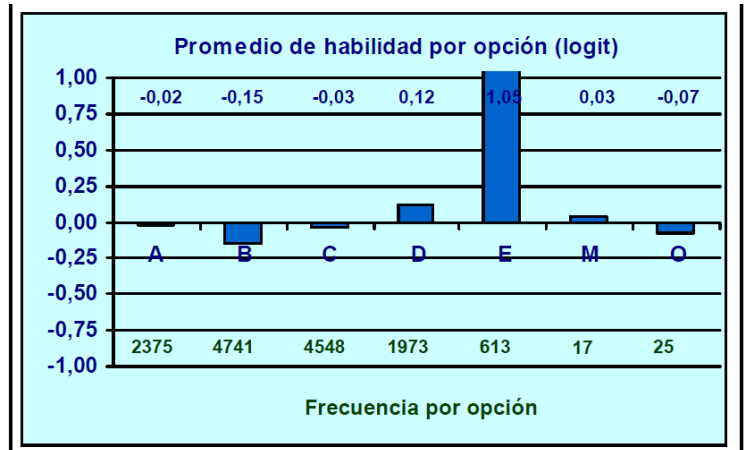
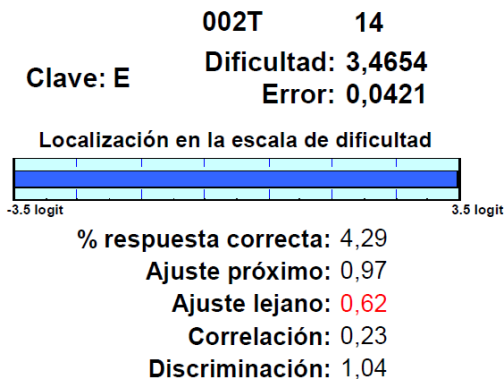
- A. Nunca
- B. Pocas veces
- C. Algunas veces
- D. Muchas veces
- E. Siempre.

En la pregunta 10 se presentan los mismos inconvenientes que en las dos preguntas anteriores. La construcción de los distractores pudo generar confusión entre los estudiantes como la presencia de sinónimos u opciones de respuesta no independientes.

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 muestra un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado. La habilidad promedio de quienes respondieron correctamente (1,05) no se aproxima al nivel de dificultad de la pregunta (3,4654).



La pregunta es:

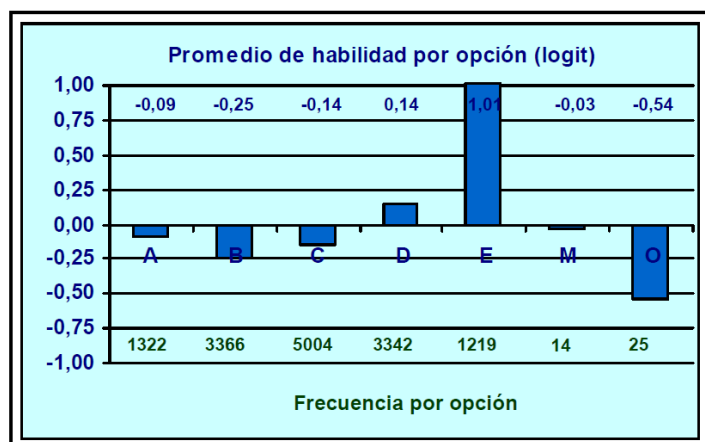
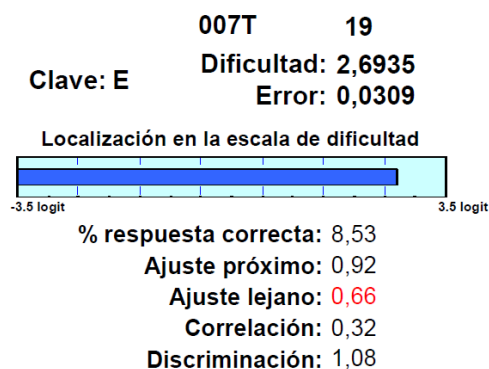
14. Se prefiere comprar productos empacados en materiales reciclables.

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

De nuevo, un número importante de individuos con habilidades positiva escogieron otra opción a la respuesta denominada correcta. Esta asimetría se puede deber a los distractores que se utilizaron. Es interesante observar que estas preguntas dependen directamente del contexto del hogar, así que los resultados pueden corresponder a una concepción de ciudadanía que no es del individuo sino de su círculo familiar.

Pregunta 19

Las respuestas muestran un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado (0,7-1,3). La habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta (1,01) se aproxima poco al nivel de dificultad de la pregunta (2,6935).



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

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 estudiantes ^{22/}.

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

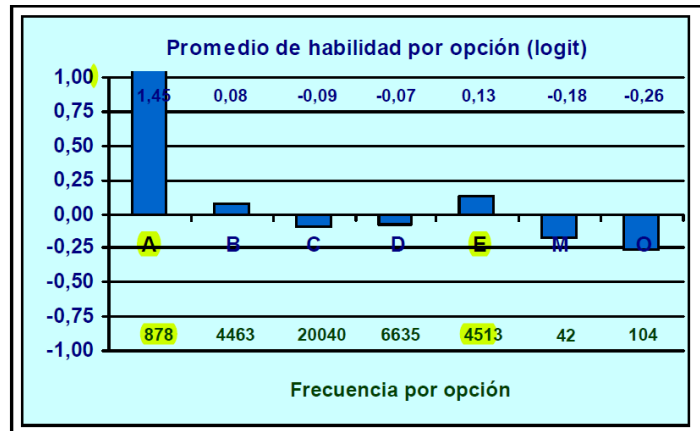
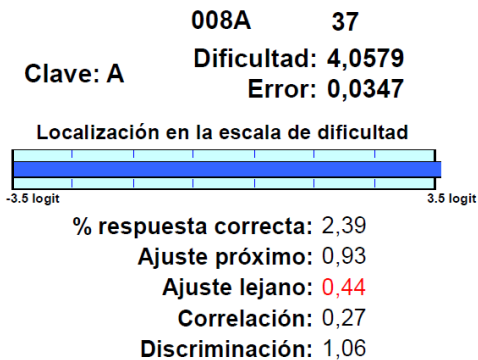
Un número importante de individuos con habilidades positiva escogieron otra opción de respuesta diferente de seleccionada como correcta. En este caso también pueden existir problemas con los distractores.

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

^{22/} Las preguntas previas preguntan por lo que se enseña, el manual de convivencia del colegio, los eventos sociales y académicos del colegio.

Pregunta 37

Se observa un ajuste lejano inferior por fuera del rango aceptado. La habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta (1,01) no se aproxima al nivel de dificultad de la pregunta (2,6935).



La pregunta se hizo de la siguiente manera:

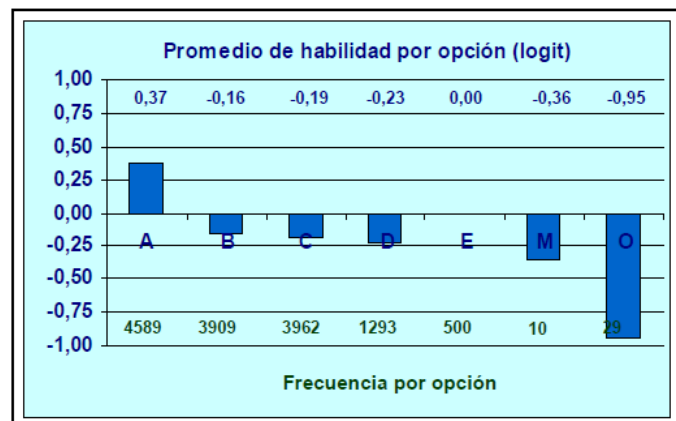
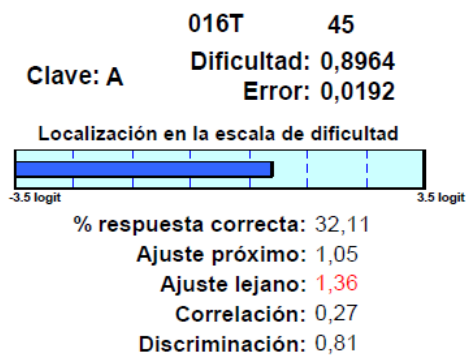
37. Es muy difícil que uno logre hacer que la gente cambie su forma de comportarse en la calle.

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

A pesar de que la opción correcta es la A, un número importante de individuos con habilidad positiva eligieron otra opción. Pero, además, lo que más llama la atención es que las respuestas de los más habilidosos son contrarias a lo esperado. 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 la asimetría fue tan significativa, que es evidente la mala construcción de la pregunta. Además, no es clara la intención de la pregunta.

Pregunta 45

La pregunta exhibe un ajuste lejano considerablemente superior al de una gran proporción de las preguntas (1,36). Este resultado indica que la habilidad promedio de quienes respondieron correctamente la pregunta no se aproxima al nivel de dificultad. Para este caso en particular el promedio de habilidad de quienes respondieron la pregunta correctamente es de 0,37, mientras que el nivel de dificultad de la pregunta es de 0.8964. Usualmente esta situación se presenta porque la composición de la pregunta induce a equivocaciones.



La pregunta se hizo 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.

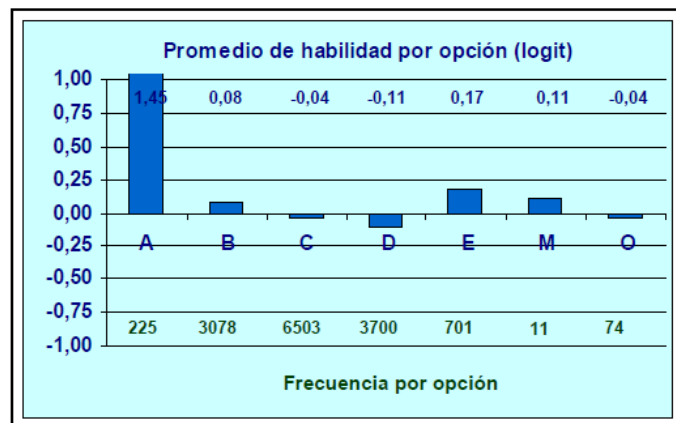
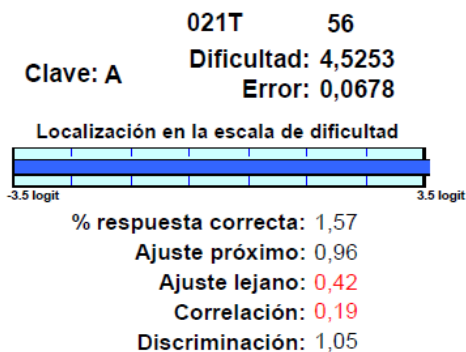
45. Los niños, niñas y adolescentes son los únicos que hacen el oficio de la casa.

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

Además de errores comunes con otras preguntas, en las opciones de respuestas están listados los determinantes específicos “siempre” y “nunca”, que sugieren al lector que dichas opciones son incorrectas.

Pregunta 56

El ajuste lejano (0,342) observado requiere un análisis de la forma en la que fue construida la pregunta. El promedio de habilidad de quienes respondieron correctamente es de 1,45, mientras que el nivel de dificultad de la pregunta es de 4,5253. 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.



La pregunta se hizo así:

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

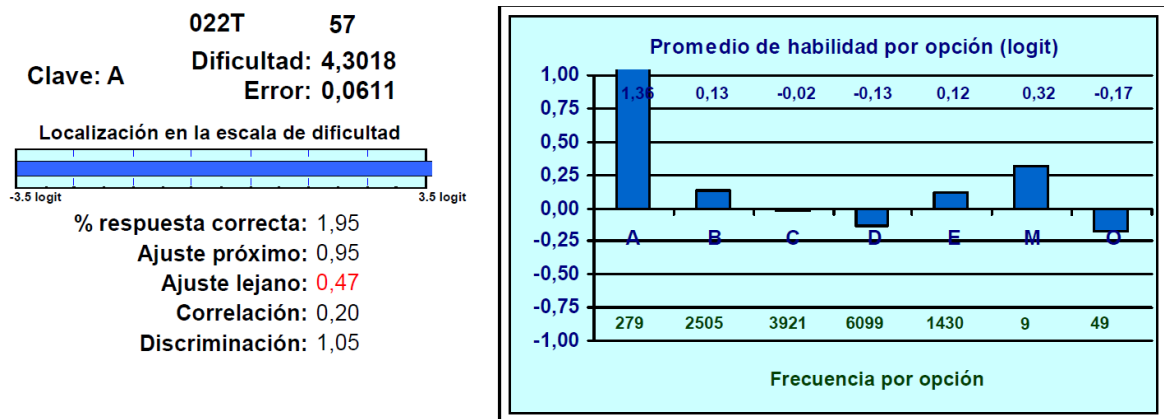
El primero de los elementos que podrían causar equivocaciones a la hora de contestar esta pregunta tiene que ver con las dos opciones de respuesta que utilizan un adverbio de carácter determinante: “todos”. Este tipo de opción induce al lector a pensar que esas opciones son erróneas.

El otro elemento que puede haber causado las inconsistencias dentro de la dinámica de respuesta a esta pregunta tiene que ver con el propósito de la pregunta dentro del

cuestionario. Esta pregunta está en la sección de contexto, y hace parte de las condiciones del entorno del individuo que lo hacen un mejor ciudadano. La pregunta remite a un comportamiento grupal, que no se puede diferenciar fácilmente de la percepción individual.

Pregunta 57

El ajuste lejano (0,47) requiere un análisis de la forma en la que fue construida la pregunta. 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 se hizo 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.

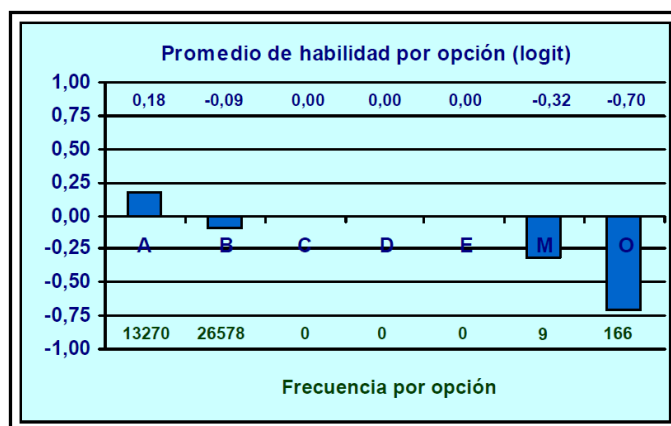
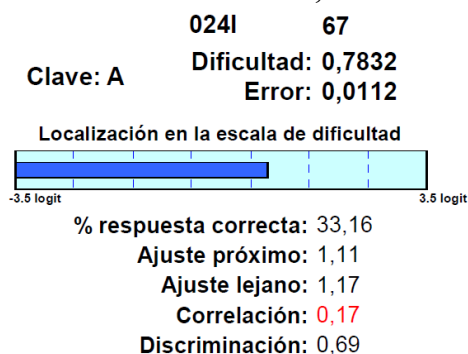
- A. Todos se molestan
- B. La mayoría se molesta
- C. Les da igual
- D. A la mayoría le parece divertido
- E. A todos les parece divertido

El contenido de la pregunta tiene las mismas contradicciones que la pregunta previamente analizada. Las conclusiones que pueden ser obtenidas de la pregunta no

son acerca del nivel de ciudadanía del individuo, sino que pone en evidencia su percepción sobre el comportamiento de otros individuos.

Pregunta 67

El nivel de dificultad es de 0,7832, mientras que el puntaje de quienes respondieron correctamente fue de 0,18.



Esta pregunta se formuló así:

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.

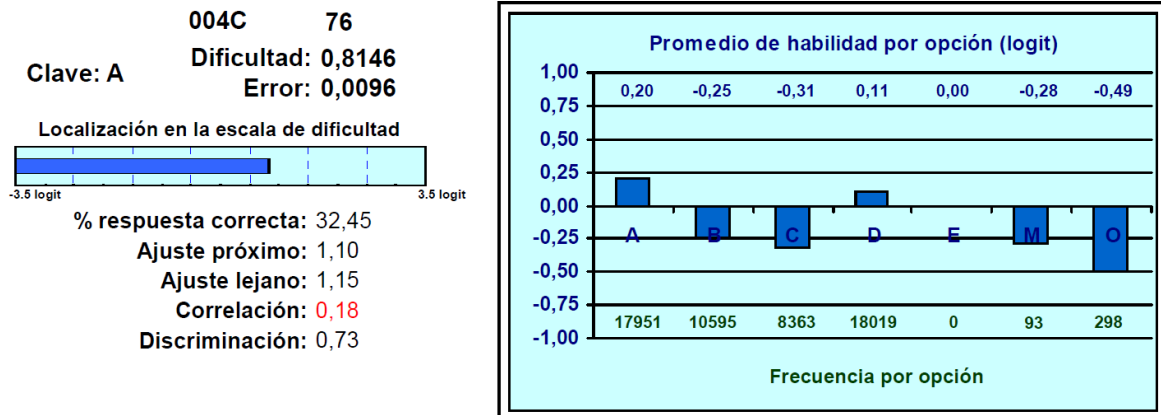
67. Expresar tu opinión a través de algún medio de comunicación, como por ejemplo una revista o periódico, o una emisora de radio.

- A. Sí
- B. No

Se 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.

Pregunta 76

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



La pregunta habla de un grupo LGBTI que se valía de 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:

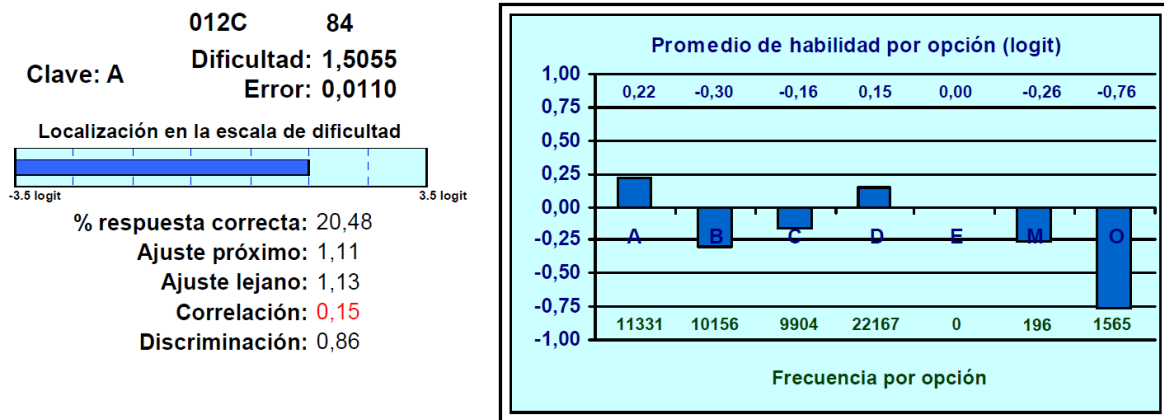
76. En esta situación, esta alianza entre grupos de ciudadanos diferentes es importante para la democracia porque

- 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. No es clara la bondad que se deriva de la democracia. Las respuestas se prestan para numerosas interpretaciones de las virtudes de las sociedades democráticas.

Pregunta 84

La pregunta 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:

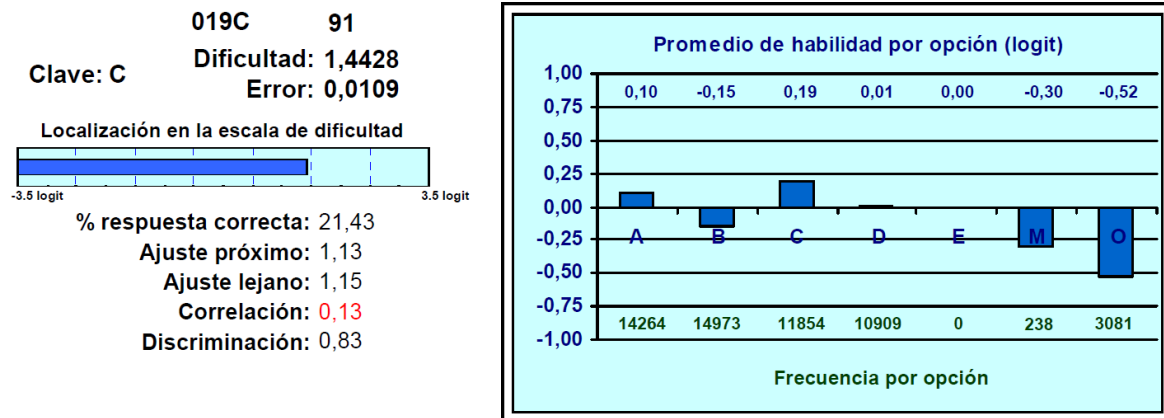
84. Un grupo de jóvenes está preocupado porque en una calle importante de su barrio, que pasa al lado de un colegio, ha habido varios niños y niñas atropellados en las últimas semanas. Esto es causado porque por allí suelen pasar los vehículos a alta velocidad, a pesar de las señales de tránsito que 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. La pregunta incluye 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 ser más directo. La percepción sobre la efectividad depende de numerosas variables y circunstancias. 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*).



En el cuestionario se pregunta así:

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 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.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROW Kenneth.**, 1951. *Social Choice and Individual Values*, Wiley, New York, 1963, pp. 1-91.
- BADENES Nuria.**, 2008. *El Modelo de Rasch Aplicado a la Medición Multidimensional de la Pobreza en España: Bienaventurados los que Tienen Tele, 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.**, 2000. *Modelos Jerárquicos en Educación*, Misión Social, DNP, Bogotá, mimeo.
- 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.
- 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.

- 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. *Validación 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.
- 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.**, 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 Ítem. 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.