



Evaluando nuevas
formas de aprender

CAPACIDADES PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA

Segundo Informe de aplicaciones

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

CAPACIDADES PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA

SEGUNDO INFORME DE APLICACIONES (2015)

Alcaldía Mayor de Bogotá

Alcalde Mayor de Bogotá
GUSTAVO PETRO URREGO

Secretario de Educación
ÓSCAR SÁNCHEZ JARAMILLO

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
PATRICIA BURITICÁ CÉSPEDES

Subsecretaria de Integración Interinstitucional
GLORIA MERCEDES CARRASCO RAMÍREZ

Director de Evaluación de la Educación
CARLOS ALBERTO REVERÓN PEÑA (E)

Directora de Participación y
Relaciones Interinstitucionales
DEIDAMIA GARCÍA QUINTERO

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
ROCÍO OLARTE TAPIA

Equipo Técnico de la Dirección de
Evaluación de la Educación
AMPARO ARDILA PEDRAZA
HERNÁN IVÁN MARTÍN VELÁZQUEZ
ANA JUDIT ARISTIZÁBAL GARCÍA
CARMENZA SÁNCHEZ

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

Elaboración de la prueba de 2014,
instrumento ba-se para la versión 2015:
Centro de Investigación y Formación en
Educación de la Universidad de Los Andes

Universidad Nacional de Colombia

Rector
IGNACIO MANTILLA PRADA

Vicerrector de Sede Bogotá
DIEGO HERNÁNDEZ LOSADA

Director Instituto de Estudios Urbanos
CARLOS ALBERTO PATIÑO VILLA

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

Investigadores expertos
FABIÁN GONZÁLEZ RODRIGUEZ
ANDRÉS MEJÍA DELGADILLO**
GERMÁN CAMILO PRIETO CORREDOR***

Asesores
NUBIA LÓPEZ BOHÓRQUEZ
CAMILO HERNÁNDEZ SANABRIA
DENIS LÓPEZ CAMACHO
ALEXIS MALUENDAS PARDO
MARIO ALBERTO PÉREZ*

Coordinadora General
MARTHA LILIANA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

Coordinador Administrativo y Financiero
SERGIO ALBERTO ARDILA LUNA

Sensibilización y Socialización
NÉSTOR ALFONSO MORA

Asistentes de Investigación
IVONNE CASTILLO BELTRÁN
JUAN SEBASTIÁN CONTRERAS BELLO
DIEGO SÁNCHEZ RUIZ

Diseño de páginas internas y Diagramación
DAVID ROJAS

*Profesores Universidad Nacional de Colombia

** Profesor Universidad de los Andes

*** Profesor Universidad Javeriana

CAPACIDADES PARA LA CIUDADANÍA Y LA CONVIVENCIA

SEGUNDO INFORME DE APLICACIONES (2015)

**Segundo Informe de Aplicaciones
Instituto de Estudios Urbanos
Secretaría Distrital de Educación**

CONTENIDO

The background of the entire page is a solid orange color. It is decorated with numerous white, stylized swirls and clusters of small dots, creating a dynamic and artistic pattern.

1. Presentación SED	8	
2. Presentación IEU-UN	12	
3. Consideraciones generales	14	
4. Metodología	20	
4.1. El contenido y estructura de la prueba	21	
4.2. La muestra	25	
4.3. La comparabilidad de las pruebas 2014 y 2015 y la corrección por Rasch	26	
4.4. El índice de ciudadanía y convivencia (ICC)	28	
4.5. Los cualificadores	31	
5. Comparaciones de los resultados generales	34	
5.1. Análisis de frecuencias	35	
5.2. Deberes y respeto por los derechos de los demás	44	
6. Capacidades	46	
6.1. Identidad	48	
6.2. Dignidad y derechos	50	
6.3. Deberes y respeto por los derechos de los demás	52	
6.4. Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza	55	
6.5. Sensibilidad y manejo emocional	59	
6.6. Participación, razón pública e instrumentalismo	64	
7. Conclusiones y recomendaciones de política	66	
8. Referencias bibliográficas	70	

1

PRESENTACIÓN SED

La Prueba Ser: ¿cómo evaluar qué pasa con la formación integral?

Los resultados de la educación más allá de lo académico se pueden y se deben planear y verificar. Por eso estamos orgullosos de haber creado en Bogotá la Prueba Ser hace ya más de tres años, y de poder presentar en una colección de tres libros los resultados de su segunda aplicación censal en el año 2015. Los seres humanos somos integrales. No es deseable el saber sin el ser. Un científico que no cuida su cuerpo, está incompleto. Y será mejor persona (y también mejor científico), quien domine la matemática y también tenga capacidades ciudadanas. Y aunque el ser es concebible sin el saber (no hay que estudiar cosas académicas para aprender a vivir bien), ser sabiendo es mejor.

Por eso en la Bogotá Humana nos empeñamos en una educación con excelencia académica y con formación integral. Para Saber (matemáticas, español, ciencias naturales y sociales e inglés) y para Ser (ciudadanía, arte y deporte). ¿Por qué, a juzgar por las pruebas convencionales, sólo los resultados académicos determinaban la calidad de la educación? ¿Por qué no existían las Pruebas Ser?

Le preguntamos a los maestros y maestras en una encuesta hace tres años, qué opinaban de introducir una medición de arte, deporte y ciudadanía. Y contestaron afirmativamente. Indagamos en el mundo y descubrimos esfuerzos por medir la formación integral. Entonces nos embarcamos en que Bogotá fuera la primera ciudad de Colombia con una prueba censal que mide las dimensiones de aprendizaje y desarrollo más allá de lo académico. Comenzamos a crear la prueba, hicimos experimentos con pequeños grupos de jóvenes, invitamos expertos nacionales y extranjeros a revisar instrumentos y en 2013 tuvimos un piloto bien desarrollado.

A comienzos de 2014 se adelantó una segunda prueba experimental, bastante avanzada técnicamente, con estudiantes de 18 colegios distritales. En septiembre de 2014 se realizó una prueba censal para todos los estudiantes del sistema público de Bogotá de grado 9°. Fue muy amplia en Ciudadanía y en Bienestar Físico, y cubrió un buen número de colegios en Arte. Y comenzó a arrojar resultados muy reveladores que merecieron una publicación hace un año. Por ejemplo, como la Jornada Completa transforma la ciudadanía, o como las chicas están mucho peor que los chicos en bienestar físico. En 2015 se aplicó por segunda vez la prueba de manera censal en 9° grado. Y ahora los resultados son aún más reveladores. Están en sus manos en estos tres libros.

Estamos seguros de que la formación integral es el camino. Sabemos que evaluarla es muy difícil. Pero nos hemos atrevido a innovar. Es necesario sacar adelante una idea revolucionaria: el arte, el deporte y la ciudadanía son parte esencial del currículo, y su aprendizaje y desarrollo es programable y verificable.

Pero aún estamos en un nivel inicial de desarrollo. La prueba para grado 9° tiene todavía desafíos metodológicos. Hay que perfeccionarla. Además, hay interacciones enormes entre lo racional, lo emocional y lo axiológico, y no basta con medir matemáticas y ciudadanía, sino que tenemos que llegar a establecer cómo una cosa y otra van juntas, dado que los seres humanos, como sujetos multidimensionales que somos, sólo avanzamos integralmente. De modo que la Prueba Ser debería comenzar a relacionarse con la Prueba Saber muy pronto.

Para que el desarrollo curricular de la formación integral sea sólido, necesitamos evaluar mejor en el aula el saber tanto como el ser. Este aspecto del trabajo curricular está comenzando a suceder en los colegios de Bogotá y cada maestra y maestro, trabajando con sus estudiantes y en el marco del PEI, irá incrementando sus capacidades de evaluación del ser. Por eso la prueba censal ayuda, y cada colegio puede acceder a sus resultados en línea.





También tenemos que profundizar en la aplicación en distintos ciclos y edades. Pues hasta ahora sólo hemos hecho el ejercicio con chicos de 9º grado. Y necesitamos saber cómo lo estamos haciendo utilizando parámetros válidos para el país y que dialoguen con el mundo. Por fortuna la comunidad internacional ha acogido con entusiasmo lo que está pasando en Bogotá.

Esperamos que el país siga esta senda para colegios públicos y privados. Sabemos que muchos países están avanzando en pruebas de bienestar físico, de capacidades estéticas y de comportamientos cívicos. Pero en Bogotá somos pioneros en América Latina al unificar en un paquete comprensivo los dominios no académicos, y medirlos en una prueba censal vinculada con una reforma curricular de alcance masivo. Además se ha configurado un sistema de mediciones no cognitivas, que además de esta prueba involucra una encuesta de clima escolar y victimización con datos desde 2006 y un proyecto fantástico para adelantar un estudio longitudinal sobre competencias socioemocionales en el que Bogotá es piloto global junto con otras 10 ciudades de vanguardia a nivel mundial.

Esperamos disfruten de estos libros y nos ayuden a que la Prueba Ser y el sistema de evaluación de la formación integral se consolide en Bogotá en los próximos años en los que ya no estaremos quienes le dimos inicio.

ÓSCAR SÁNCHEZ JARAMILLO
Secretario de Educación de Bogotá

2

PRESENTACIÓN IEU-UN

El estudio presenta los resultados de la Prueba SER de Ciudadanía y Convivencia del 2015 (PSC 2015). El marco analítico es similar al que se utilizó en el 2014, tanto en la definición de los conceptos básicos, como en la metodología de interpretación. El principal elemento unificador es el índice de ciudadanía y convivencia (*ICC*).

En la primera parte se discuten las características conceptuales y el método de aproximación. Se hace una contextualización del significado de las capacidades, y se insiste en la integralidad de las pruebas SER. En el capítulo siguiente, metodología, se explica el contenido y la estructura de la prueba; se precisa la unidad de análisis, se presentan las características de la muestra; se discute la pertinencia de la comparabilidad intertemporal de los pruebas, y se aclaran los aportes del modelo Rasch; se presenta el índice de ciudadanía y, finalmente, se hacen comentarios breves sobre los cualificadores. El siguiente capítulo presenta la comparación general de las pruebas del 2014 y 2015. El análisis de frecuencias simples se conjuga con una aproximación multifactorial. Posteriormente, en el capítulo siguiente, se analizan los resultados por cada capacidad.

El equipo del Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia, agradece al Secretario de Educación, Oscar Sánchez y a la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia, Patricia Buriticá. En el desarrollo de la investigación contamos, desde la SED, con la colaboración directa del equipo de la Dirección de Evaluación de la Educación. Nuestro agradecimiento especial a Miguel Godoy, Amparo Ardila, Ana Aristizábal, Hernán Martín, Carmenza Sánchez y, en la parte final, a Carlos Reverón. Ellos nos ayudaron a precisar los alcances del estudio, y a mantener la consistencia entre las pruebas del 2014 y del 2015. Los investigadores, agradecen también al equipo del IEU que coordinó y realizó el trabajo de campo (logístico y administrativo) para la aplicación de la Prueba.

3

CONSIDERACIONES GENERALES

La prueba SER de Ciudadanía y Convivencia del 2015 (PSC 2015) conserva los lineamientos metodológicos definidos en la prueba del 2014 (PSC 2014). La prueba de Ciudadanía y Convivencia hace parte del conjunto de las pruebas SER. La Secretaría de Educación busca tener una visión integral del proceso educativo. Además de los aspectos relacionados con la ciudadanía y la convivencia, las pruebas SER incluyen otras dimensiones como el desarrollo físico, el teatro y la danza. Estas pruebas complementan las de clima escolar, aprendizaje y logro educativo, que tienen una historia más larga.

Para comprender la ciudadanía y la convivencia, la Secretaría de Educación diferencia las dimensiones individual, societal y sistémica (SED 2014 a, b, c)^{1/}. El ámbito de la escuela hace parte de procesos sociales amplios, así que la formación para la ciudadanía exige que se tenga en cuenta la interacción con el otro. En la introducción al análisis de las pruebas del 2014 (PSC 2014) se traía a colación la caracterización de Commons (1934): el sujeto es *persona institucionalizada*. El contexto importa y moldea el comportamiento de los individuos.

En SED (2014 b) se hace la diferencia entre las escuelas liberal, comunitaristas y republicana^{2/}. Estas aproximaciones se discuten en Bonilla et al. (2015), y se muestra las potencialidades de un análisis de corte liberal enmarcado en el enfoque de las capacidades. Sen (1999) muestra que su concepción de la relación entre libertad y desarrollo es compatible con la visión de Mill (1848).

La formación en la ciudadanía y la convivencia combina una mirada positiva y optimista con una postura crítica, que reconoce las limitaciones intrínsecas de cualquier proceso de elección colectiva. En (Bonilla et al.

1. La Secretaría de Educación propone una definición de ciudadanía que es ambiciosa: "...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). La visión integral también es explícita en el reciente estudio de Sarmiento, Ortiz, Vasco, Ramírez, Buitrago y Olarte (2015).

2. Ver, además, SED (2014 a, c), Unicef (2006). La SED (2014 b, p. 32) afirma que su enfoque de ciudadanía y convivencia se inscribe en el paradigma del desarrollo humano (Sen 1999).

2014), se advierte que los acercamientos sistemáticos son parciales e imperfectos y, por tanto, las nociones de ciudadanía y convivencia siempre serán discutibles^{3/}. En las pruebas del 2014 y del 2015 se acepta la propuesta de Velásquez y Mejía (2014), que busca captar el comportamiento de los jóvenes teniendo como referencia los elementos normativos que se desprenden de la visión de ciudadanía de la SED.

El acercamiento a la ciudadanía no puede ser solamente racional. La acción humana está determinada por la interacción de los deseos y de las creencias (Elster 2002). Tanto en los cualificadores, como en las capacidades se han incluido dimensiones que van más allá de lo puramente racional. Y, por consiguiente, para la SED, la formación integral comprende los aprendizajes relacionados con el saber y el ser. La adquisición de conocimientos tiene que ir a la par con el mejoramiento de las capacidades ciudadanas. En las condiciones ideales, el ejercicio de una ciudadanía autónoma es la expresión de la libertad de agencia (SED 2014 a, b, c).

Las pruebas SER tocan aspectos relacionados con las dimensiones individual y societal. Y como toda aproximación, no pretenden cubrir todos los determinantes del proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes. En las investigaciones sobre las variables que inciden en el logro y en el comportamiento de los estudiantes, se reconoce que la escuela apenas es uno de los factores determinantes, y que su incidencia puede ser relativamente baja^{4/}. Otras variables, relacionadas con el ambiente familiar y con las condiciones socioeconómicas de las familias, pueden tener más incidencia en la formación del estudiante que la escuela. Por esta razón, en la explicación de los resultados de la prueba de Ciudadanía y Convivencia del 2014 (PSC 2014) se insistía en la necesidad de coordinar las intervenciones que hacen los gobiernos nacional y distrital, de tal forma que se pueda llegar a la familia de una forma más organizada (Bonilla et al. 2015). En este proceso es necesario que haya, sobre todo, interacción entre el colegio y la familia. Los diversos programas (Salud a su Hogar, Más Familias en Acción...) que llegan a las familias no están articulados entre ellos y, mucho menos, con la escuela.

3. "... la SED entiende la convivencia como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. En este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado 'ideal' determinado" (SED 2014 b, p. 17).

4. La incidencia del plantel ha sido un tema central en los estudios sobre la *eficacia* escolar. Ver, por ejemplo, Blanco (2008), Cano (2006), Delprato (2006), Murillo (2006 a, b, c, 2008), Murillo y Román (2008, 2010), Piñeros y Moreno (1998), Unesco y Llece (2008). En general se reconoce que la incidencia del plantel es limitada. Y, precisamente, por esta razón se deben hacer esfuerzos para mejorar la eficacia de la institución escolar. En Colombia, los estudios de Misión Social (1997), Sarmiento, Becerra y González (2000), muestran que el impacto del plantel en el logro educativo es alrededor del 30%. Ver, además, Castaño (1998).

En la construcción de ciudadanía se distinguen los cualificadores (constructos) y las capacidades. Retomamos las definiciones de la SED (2014 a, b, c), que se presentan en Bonilla et al. (2015). Las capacidades son: i) identidad, ii) dignidad y derechos, iii) deberes y respeto de los derechos de los demás, iv) sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, v) sensibilidad y manejo emocional, vi) participación, razón pública e instrumentalismo (cuadros 1 y 3)^{5/6/}.

En la formulación conceptual de las capacidades, la SED se inspira en Sen (1985), para quien...

“... la atención debe centrarse en las capacidades para realizar; es decir, en lo que una persona *hace* o puede *ser*. Rechazo la visión estándar que fija la atención en la *opulencia* (como las estimaciones del “ingreso real”), o en la *utilidad* (como las formulaciones usuales de la “economía del bienestar”)” (Sen 1985, p. i).

Las 6 capacidades mencionadas mejoran las posibilidades de hacer y de ser. Y de manera más precisa, “... las “capacidades” de la persona *i* reflejan las combinaciones de realizaciones que puede alcanzar” (Sen 1985, p. 9). La escuela amplía el campo de opciones de la persona, ya que extiende sus potencialidades^{7/}.

5. “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).

6. 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).

7. “El enfoque de las capacidades puede emplearse de dos maneras distintas. La **primera se centra en las opciones que la persona tiene, y que se reflejan en el conjunto de capacidades**. La segunda, pone en evidencia la combinación de realizaciones escogidas, que se manifiesta en el vector de realizaciones elegido. El primer uso, el de las opciones, tiene una relación directa con la libertad de escoger entre varias alternativas; mientras que el segundo uso, el de las elecciones, se refiere a la alternativa actualmente escogida. En la literatura sobre el tema se han utilizado ambas versiones y, algunas veces, se han entremezclado” (Sen 1997, p. 395, énfasis añadido). Ver, además, Nussbaum (2010) y Nussbaum y Sen (1993).

Identidad

La identidad es un proceso de construcción del ser a través de las relaciones del sujeto con el 'otro' y 'lo otro'. La aproximación cubre dimensiones diferentes: identidad social, identidad política, identidad sexual, identidad cultural. 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.

Dignidad y derechos

Se refiere al valor inherente al ser humano en cuanto racional, dotado de libertad y poder creador, capaz de modelar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio responsable de su autonomía.

Deberes y respeto por los derechos de los demás

Los deberes no condicionan, ni son prerequisite para la garantía de los derechos. Los deberes no deben entenderse como una limitación a los derechos, sino como la posibilidad de comprometer esfuerzos para su garantía universal. Los deberes involucran el fomento de la confianza entre miembros de la escuela y de la comunidad. Esta es la definición trascendental kantiana (Kant 1785). Pero en la realidad, diría Sen (2009), las personas actúan movidas por ideas aproximadas de justicia más que por teorías perfectas de justicia (Rawls 1971). En la construcción de la ciudadanía y de la convivencia se avanza a través de un proceso complejo de ensayo y error, sin que se tenga perfecta claridad sobre el punto de llegada.

Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza

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

Sensibilidad y manejo emocional

La dimensión cognitiva es insuficiente. En el proceso del saber y del ser, los aspectos emocionales son fundamentales. Por tal razón, y siguiendo a Maturana (1991, 2001), la SED introduce dimensiones como el amor. Tal y como se anota en Bonilla et al. (2015), a través del amor se reconoce al otro como un “legítimo otro”, sin importar quién o cómo sea. 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”. Distingue dos formas de participación: horizontal y vertical^{8/}. Esta definición no es ingenua. Se reconoce que, por su naturaleza, la escuela es jerárquica, así que la participación tiene límites intrínsecos^{9/}. El estímulo a las prácticas participativas se realiza en un marco en el que el margen de acción está condicionado por las características mismas de la organización escolar.

8. “... 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).

9. El ideal de la participación lo plantea Rawls cuando se refiere a la razón pública. “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).

4

METODOLOGÍA

4.1 EL CONTENIDO Y ESTRUCTURA DE LA PRUEBA

Siguiendo los lineamientos de la Secretaría de Educación, la prueba de Ciudadanía y Convivencia mira la dimensión individual^{10/}. En el cuadro 1 se muestran los funcionamientos definidos para la prueba. Se mantienen los mismos principios de la prueba anterior (Bonilla et al. 2015).

Cuadro 1

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

Aprendizajes seleccionados por capacidad	Prácticas o funcionamientos a evaluar	Explicación
<i>Identidad:</i> su comunicación es incluyente, no discriminatoria y no es despectiva con las identidades de las demás personas y grupos humanos.	Está atento para ver si alguien está siendo excluido de una conversación o proceso comunicativo, e intenta incluirlo.	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.	Desaprueba (activamente) el uso de lenguaje despectivo o discriminatorio en procesos comunicativos.	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.	Reclama sus derechos (no se queda pasivo) cuando estos han sido vulnerados.	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.	Regula el uso de su poder en sus relaciones con los demás. 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)

10. Las dimensiones societal y sistémica no son objeto de la prueba de Ciudadanía y Convivencia. Los aspectos sociales son considerados en otras pruebas SER.

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

Siguiendo la misma metodología anterior (Bonilla et al. 2015), los elementos que se evalúan en la prueba se distribuyen de la siguiente manera:

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

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

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

La unidad fundamental del análisis es el colegio (sede-jornada), aunque algunos ejercicios se realizan a nivel de estudiante. Los elementos contextuales incluyen las características generales del colegio. i) Oficial, privado, concesión, convenio^{11/}. 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.

11. De manera más precisa, las cuatro categorías son oficial, oficial-concesión, privado, privado-convenio. Para simplificar, a lo largo del texto nos referimos a *oficial* (o distrital), *concesión*, *privado* y *convenio*. Mientras se mantengan las 4 categorías, el oficial no incluye a los colegios en concesión, y el privado no incluye a los planteles que han firmado algún convenio. Pero cuando únicamente se consideran dos categorías *oficial* y *privado*, sí se incluyen en cada una los colegios en concesión y los colegios en convenio.

4.2 LA MUESTRA

En PSC 2014 se entrevistaron los estudiantes de algunos colegios privados sin buscar representatividad estadística. En PSC 2015 el número de colegios privados garantiza que haya representatividad. En los colegios oficiales y en los colegios en convenio, tanto en PSC 2014, como en PSC 2015 se aplicó la prueba a todos los alumnos de noveno grado. La información es de carácter censal.

Los principales elementos del diseño de la muestra para los colegios privados fueron: i) **Población de interés:** las unidades de muestreo son los colegios privados de la ciudad de Bogotá y las unidades de observación son los alumnos de grado 9° de dichos colegios. ii) **Marco de muestreo:** se utiliza como marco de muestreo el listado de 770 colegios privados (incluyendo colegios en convenio) suministrado por la SED, y el listado de matrícula de dichos colegios. iii) **Diseño muestral:** se seleccionaron los colegios privados mediante *muestreo aleatorio simple* (MAS). Cada plantel representa un conglomerado de elementos (alumnos de grado 9°), lo que implica que cada uno de los colegios tiene igual probabilidad de salir seleccionado en la muestra. iv) **Tamaño de la muestra:** el tamaño de la muestra es calculado a partir de la fórmula para proporciones bajo un diseño MAS (Ospina 2001), así que

$$n \geq \frac{deff \frac{Z^2 pq}{\epsilon^2}}{1 + deff \frac{Z^2 pq}{N \epsilon^2}}$$

siendo n el tamaño de la muestra, $deff$ el efecto de diseño, Z es el valor de la distribución normal estándar para un nivel de confianza del α , p es la prevalencia esperada en la muestra, q es igual a $1-p$, ϵ es el error máximo absoluto esperado. La asignación por estrato es proporcional al tamaño de cada estrato.

El efecto de diseño representa la pérdida de eficiencia al realizar un diseño muestral diferente a un MAS, por lo que en este caso se utiliza 1. El nivel de confianza en las estimaciones se fija en 95% y el error máximo absoluto esperado en 6.3%. El nivel de prevalencia (p) escogido es 50%, que representa la máxima varianza en el caso de proporciones. Finalmente, la muestra fue de 187 colegios privados. Aquí se incluyen los colegios en convenio.

Cuadro 2

Número de estudiantes que participaron en la prueba PSC 2015, por tipo de colegio y localidad

	DISTRITALES		CONCESIÓN		OFICIALES R.E.		PRIVADOS		TOTAL	
LOCALIDAD	PROGRAMADOS	REALIZADOS	PROGRAMADOS	REALIZADOS	PROGRAMADOS	REALIZADOS	PROGRAMADOS	REALIZADOS	PROGRAMADOS	REALIZADOS
USAQUÉN	2096	1725	97	86	246	233	1286	847	3725	2891
CHAPINERO	278	204	0	0	0	0	212	90	490	294
SANTA FE	562	431	120	107	0	0	171	160	883	698
SAN CRISTÓBAL	4159	3146	342	315	0	0	247	243	4748	3704
USME	5225	4220	390	349	0	0	169	198	5784	4767
TUNJUELITO	3229	2518	0	0	45	40	82	80	3356	2638
BOSA	8117	6608	615	549	0	0	984	766	9716	7923
KENNEDY	9514	7142	252	233	54	53	1116	981	10936	8409
FONTIBÓN	2203	1677	0	0	0	0	387	110	2590	1787
ENGATIVÁ	6130	4695	430	377	0	0	1652	1442	8212	6514
SUBA	6260	4584	373	326	27	27	1907	1515	8567	6452
BARRIOS UNIDOS	1309	1042	0	0	33	32	187	130	1529	1204
TEUSAQUILLO	386	315	0	0	96	91	230	222	712	628
LOS MÁRTIRES	933	612	0	0	248	244	166	101	1347	957
ANTONIO NARIÑO	1036	813	0	0	0	0	243	226	1279	1039
PUENTE ARANDA	2554	2006	0	0	0	0	357	337	2911	2343
LA CANDELARIA	286	220	0	0	0	0	61	52	347	272
RAFAEL URIBE URIBE	4731	3411	135	122	0	0	469	427	5335	3960
CIUDAD BOLIVAR	6788	5351	180	176	0	0	124	96	7092	5623
SUMAPAZ	82	36	0	0	0	0	0	0	82	36
	65908	50756	2934	2640	749	720	10050	8023	79641	62139
HOLGURA APLICADA EN LAS 20 LOCALIDADES										598
TOTAL PRUEBAS APLICADAS										62737

Presentaron la prueba 62.737 estudiantes (cuadro 2). En el cuadro se observa la distribución por tipo de colegio y por localidad.

Una vez aplicada la prueba se examinó su consistencia interna. La medida de confiabilidad fue el test α de Cronbach^{12/}, que arrojó un valor de 0,72. Este resultado es muy bueno, ya que comúnmente se ha utilizado un valor de referencia histórico de 0,7 para indicar que la mayoría de los elementos miden el mismo atributo. En este estudio, ese atributo serían las capacidades para la ciudadanía y la convivencia.

12. El α de Cronbach es

$$\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

S_i^2 es la varianza del ítem i ; S_t^2 es la varianza de los valores observados; k es el número de preguntas o ítems.

4.3 LA COMPARABILIDAD DE LAS PRUEBAS 2014 Y 2015 Y LA CORRECCIÓN POR RASCH

Al hacer la comparación entre PSC 2014 y PSC 2015 se deben tener en cuenta los siguientes criterios.

i) En el 2014, el grupo de colegios privados no correspondían a una muestra significativa. En el 2015 la muestra de colegios privados sí es significativa desde el punto de vista estadístico, así que las conclusiones de la muestra son aplicables a todos los colegios privados. De allí se desprenden 2 consecuencias. La primera es la no comparabilidad, *stricto sensu*, de los privados entre 2014 y 2015. La segunda es la plena comparabilidad entre planteles oficiales y privados en el 2015.

ii) La comparación intertemporal entre las capacidades es pertinente pero con dos advertencias. La primera es el cambio en algunas preguntas, sobre todo las que hacen parte del componente cognitivo. Ello significa que no se pueden hacer comparaciones pregunta por pregunta, pero sí por grupo de preguntas a través del valor promedio. La comparación es legítima porque las preguntas, así sean distintas, conservan los criterios que determinan su formulación. Dicho de otra manera, se supone que el componente cognitivo mide lo mismo en PSC 2014 y en PSC 2015. La segunda advertencia tiene que ver con la modificación que se le hizo a las preguntas a partir de los análisis Rasch del 2014. Al recomponer las preguntas, las nuevas, las del 2015, parecen ser más “fáciles”, puesto que disminuye el número de respuestas extrañas. Este mejor diseño del formulario se refleja en una calificación más alta.

De todas maneras, para vigilar que los cambios en las preguntas no afectaran la intencionalidad fundamental del formulario, se hizo una prueba, que hemos llamado de *anclaje*. El ejercicio permite hacer una relación entre la dificultad de las preguntas del componente cognitivo que se aplicaron en PSC 2014 y en PSC 2015. Para conocer la consistencia interna de las preguntas nuevas y viejas, se aplicó un formulario especial que intercalaba las preguntas nuevas con las viejas. La prueba de anclaje se le aplicó a estudiantes de colegios privados que no hubieran sido objeto de ninguna de las dos versiones de la PSC. La escogencia de esta muestra tuvo en cuenta que, según la información disponible, los colegios privados tienen en promedio 45 alumnos de noveno, y que hay un total de 33.160 alumnos en los grados novenos de los diferentes colegios privados. Con un nivel de confianza del 95% se determinó que la muestra debería ser de, por lo menos, 380 alumnos ubicados en 89 colegios. Para evitar problemas de sub-coverage, la muestra incluyó 10 colegios y a 421 alumnos.

Los resultados de la prueba de anclaje indican que las respuestas a las preguntas nuevas siguen un patrón comparable al de las preguntas viejas, así que los puntajes obtenidos son comparables.

iii) Los colegios en convenio hacen parte de los privados. La muestra incluye la mitad de los colegios en convenio, que entraron en la muestra de manera aleatoria, como cualquier colegio privado.

iv) Los determinantes del ICC, que se repiten en el 2014 y en el 2015, son sólidos. La constancia en las dos pruebas le da fortaleza a los resultados.

v) La línea de base definida en 2014 es adecuada, y como se muestra en los ejercicios cuantitativos, es un buen punto de partida para análisis posteriores.

La consistencia de las preguntas de PSC 2014 se analizó a través del método propuesto por Rasch ^{13/}. 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

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

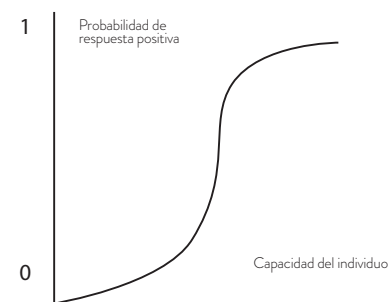
La habilidad de cada individuo es β_n y la dificultad de cada ítem es δ_i . Esta forma de presentación pone en evidencia la tensión entre la capacidad de la persona y el grado de esfuerzo que es necesario hacer para responder una pregunta.

La figura 1 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 . 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 que hicimos con PSC 2014, la desviación frente al modelo no es un insumo que sirva solamente para elaborar mejor una nueva 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. 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 prueba de ciudadanía y convivencia, tanto la “dificultad” como la “habilidad” corresponden a juicios de valor. La primera refleja la visión del censor (el constructor de la pregunta), y la segunda la visión del actor (el o la estudiante que responde). El modelo Rasch se adecúa mejor a las preguntas del tipo AVSP (“a ver si puedes”), que implican un conocimiento.

Figura 1

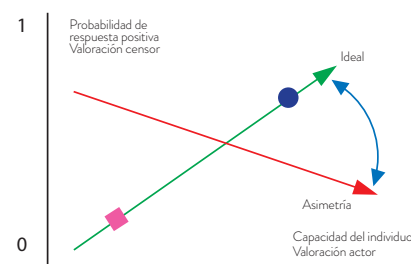
Relación entre la probabilidad de respuesta positiva y la capacidad del individuo



Fuente: Badenes (2008, p.3)

Figura 2

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.

13. El método propuesto por Rasch permite analizar la consistencia interna de las pruebas. Se espera que los mejores tengan la mayor probabilidad de responder bien los diferentes ítems. “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). Ver, además, Melgar (2010), Wöhlk (2002), Yu (2013).

Para entender mejor las implicaciones de la asimetría entre el censor y el actor, la figura 2 ilustra el conflicto valorativo. La línea verde, con pendiente positiva, es una representación lineal de la curva de la figura 1. 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”. Puesto que el estudiante habilidoso no respondió como el censor esperaba, el análisis de la prueba tiene que llevar a reflexionar de manera sistemática sobre el conflicto valorativo, y quizás sean necesario concluir que nuestra percepción de ciudadanía es equivocada.

En la relación

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

se presenta el conflicto entre lo correcto (C) desde el punto de vista de convivencia y ciudadanía y lo incorrecto (I). Esta primera clasificación es la del censor. En la matriz de juegos, actúan el censor y el actor. El actor se mueve en las filas, y el censor en las columnas. La primera fila corresponde a lo correcto para el actor, y la segunda fila a lo incorrecto. La primera columna representa lo incorrecto para el censor, y la segunda fila lo correcto. 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, y corresponden a los resultados ideales del modelo Rasch. El cuadrante (I,I) sería como el diamante de la figura 2. 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 hay 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*.

A raíz de los resultados del análisis Rasch de PSC 2014 se reformularon las preguntas en el área cognitiva, que responden al criterio AVSP (“a ver si puedes”). Se buscó que la comprensión fuera más clara y, además, se hizo una reflexión sistemática sobre la posible existencia de un conflicto valorativo.

Después de modificadas las preguntas, se realizó la prueba de *anclaje* a la que ya se hizo referencia. Las nuevas preguntas corrigieron los sesgos observados en PSC 2014, así que el formulario del 2015 es más consistente que el del 2014. Y, de todas maneras, los puntajes finales de las pruebas son comparables. Así que el cambio, que mejoró la calidad de la prueba, no afectó los fundamentos conceptuales de la visión de la ciudadanía y la convivencia, ni impidió la comparación entre PSC 2014 y PSC 2015.

4.4 EL ÍNDICE DE CIUDADANÍA Y CONVIVENCIA (ICC)

La definición del *índice de ciudadanía y convivencia (ICC)* se propuso cuando se analizó la PSC 2014 (Bonilla et al. 2015). El ICC mide la capacidad del estudiante 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 situaciones, sus actitudes frente a ellas y los comportamientos declarados. Las pruebas SER han asumido el reto de cuantificar variables que tiene un alto contenido cualitativo, como la ciudadanía y la convivencia.

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.) en la ciudadanía y la convivencia.

El cálculo del ICC se realiza a partir de los resultados por pregunta agrupando constructos y capacidades. En la elaboración del índice se le da 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.

Cuadro 3

Ítems de la prueba en cada capacidad (PSC 2015)

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

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

Fuente: Velásquez y Mejía (2014) y PSC 2015

Manteniendo la misma lógica que en la prueba del 2014 (PSC 2104), cada capacidad (involucramiento, cognitivo, actitudinal y contexto) tiene el número de ítems que se observan en el cuadro 3. La conservación de la misma estructura en las dos pruebas facilita la comparabilidad.

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

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

Inv corresponde al involucramiento.

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

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

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

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

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

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

El promedio de la capacidad identidad es igual a

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

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

Y así sucesivamente.

Finalmente, el ICC es

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

De manera general, el procedimiento es

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

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

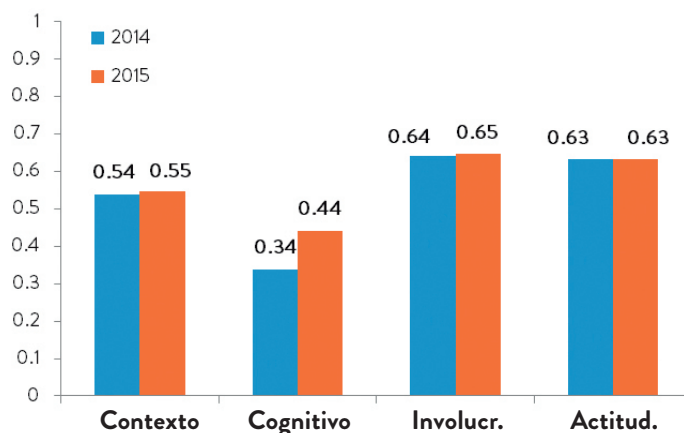
La anidación de promedios podría tener el inconveniente de reducir las varianzas. Hicimos pruebas con otros métodos estadísticos, como componentes principales, y llegamos a la conclusión que la diferencia entre los procedimientos no es significativa. Dado este resultado optamos por la anidación de promedios, ya que desde el punto de vista intuitivo es un cálculo más sencillo de entender que las otras alternativas.

4.5 LOS CUALIFICADORES

En comparación con el 2014, los resultados muestran una diferencia significativa en los valores obtenidos en cualificadores cognitivos, más no en los de involucramiento, actitudinales o de contexto (figura 3). Aunque los resultados que se observan en el cualificador cognitivo no son sobresalientes, si es notable el incremento de un punto en la escala de calificación^{14/}.

Figura 3

Resultados del ICC por cualificadores (2014-2015)



Los cambios en este cualificador tienen una relación directa con la forma como se enseña en la escuela. Lo cognitivo tiene sus bases en la capacidad para razonar sobre cuestiones y decisiones de interacción con el entorno, incluyendo situaciones que implican relaciones interpersonales. El papel del pensamiento es importante porque define cómo y por qué cada persona justifica sus decisiones cuando se comporta en sociedad. Frente a la norma moral, y mediados por la razón, los sujetos construyen imperativos categóricos e hipotéticos. En la lógica de Kant (1785), los imperativos morales deberían ser categóricos. De alguna forma, el autor reconoce que esta es una situación ideal, porque en la realidad los imperativos morales terminan siendo hipotéticos. Y admite que en este proceso de decisión interactúan las creencias y los valores.

Independientemente de estas consideraciones, la escuela tiene más margen de acción sobre el cualificador cognitivo que sobre el contextual. Por tanto, los resultados de la figura 3 reflejan el mayor grado de discrecionalidad que tiene la escuela en los aspectos cognitivos. Las dimensiones contextuales son más difíciles de modificar e implican la interacción de varios agentes. El cualificador cognitivo no es estático.

14. Las preguntas de la parte cognitiva no son iguales en las dos pruebas. Los ítems correspondientes al cualificador cognitivo, que tienen un diseño de prueba (AVSP o “A ver si puedes”), y que dependen de las comprensiones y habilidades cognitivas de los estudiantes, fueron los que variaron en la aplicación de la prueba de un año a otro. Este hecho no desvirtúa la comparación entre los puntajes finales del cualificador. Los ítems de involucramiento, de los cualificadores actitudinales y de contexto, que tienen un diseño de reporte (DCS o “Dímelo con sinceridad”), y que por tanto dependen mucho de la honestidad con la que se responde, permanecieron iguales. Para entender mejor los cambios en las pruebas, ver la sección “La comparabilidad de las pruebas y la corrección por Rasch”.

Evoluciona con el desarrollo moral, y se va formando en respuesta a las experiencias de vida que son emocionalmente atractivas, desafiantes y construidas en la relación con los otros.

Los resultados que se resumen en la figura se pueden interpretar como un avance positivo derivado del Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC), que ha sido impulsado por la SED con el propósito de 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”^{15/}. Se busca que la Educación para la Ciudadanía esté al mismo nivel de los saberes académicos^{16/}.

Las características de la prueba, más que el impacto del colegio, podría ayudar a explicar los avances en el cualificador cognitivo. De acuerdo con los análisis del modelo Rasch, las preguntas cognitivas del 2015 fueron más fáciles, o estuvieron mejor diseñadas que las del 2014. Esta explicación es plausible, dado que en un año es muy difícil que los colegios hayan podido reaccionar^{17/}.

Cuadro 4

Resultados por capacidad en el cualificador cognitivo (2015). Puntajes de la prueba.

Capacidad	Puntaje
Identidad	5,07
Dignidad y derechos	5,17
Deberes y respeto	2,64
Sensibilidad y manejo emoc.	4,37
Sent. de vida, cuer. y natur.	5,18
Participación	4,06
Totales	28

La cifra corresponde al puntaje obtenido en la prueba

Fuente: PSC 2015

15. “... 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).

16. Estos aspectos se amplían en Bonilla et al. (2015).

17. La diferencia a favor del 2015 se mantiene aún después de realizar la prueba de anclaje. En el 2014 el puntaje sin ajustar es 3,37. Al ajustarlo sube a 3,99, que es considerablemente inferior al puntaje de 5,07 de la prueba del 2015.

En el cualificador cognitivo, el puntaje más bajo se encontró en la capacidad relacionada con deberes y respeto por los derechos de los demás. El valor fue de 2,64 (cuadro 4) ^{18/}. Esta capacidad pretende examinar el aprendizaje y el grado de regulación en el uso del poder de los estudiantes frente a los otros. Identificar esta conciencia sobre aquello que implica una determinada obligación ética o moral es un factor muy importante dentro de la evaluación, porque independiente de las diferencias de género, edad, etnia o condiciones particulares, los deberes y el respeto están estrechamente relacionados con la construcción de sociedades más equilibradas, donde prevalecen principios de equidad y defensa de los derechos individuales y colectivos ^{19/}.

Formar para la construcción de una ciudadanía democrática implica algo más que impartir instrucciones y evaluar dominios específicos. Esta formación exige una reflexión permanente sobre prácticas de convivencia y aprendizaje promovidas desde la institución educativa. Diseñar estrategias pedagógicas para la reflexión sobre la importancia de la negociación, el trabajo solidario, el cumplimiento de las normas, la participación activa y el debate constructivo en la solución de problemas, favorecerán un incremento en el cualificador cognitivo para todas las capacidades.

18. En el cuadro se presentan los resultados de los puntajes que se obtuvieron en la prueba. En los análisis hacemos la distinción entre el *puntaje* obtenido en la prueba y el valor del *indicador ICC*.

19. Las referencias de Kant (1785) a los imperativos categóricos no hacen distinción entre grupos poblacionales. La obligación moral es universal.

5

COMPARACIONES DE LOS RESULTADOS GENERALES

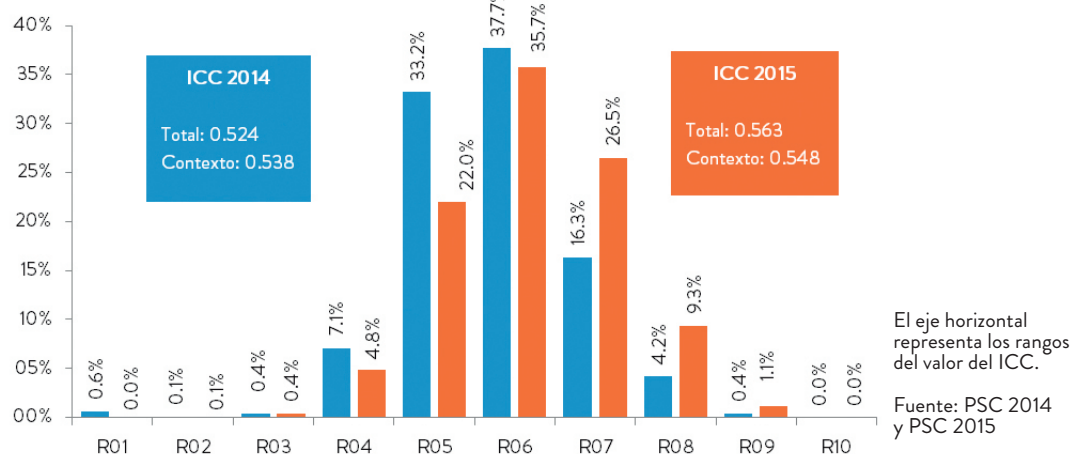
Entre 2014 y 2015 el valor del ICC global mejoró y pasó de **0,526** a **0,565**. Estos valores corresponden al promedio general, así que incluyen a todos los estudiantes a los que se les practicó la prueba.

La posibilidad de hacer comparaciones cardinales intertemporales es, por sí misma, un hecho relevante. Las pruebas SER se han propuesto la meta de cuantificar variables intrínsecamente complejas, como la ciudadanía y la convivencia. Este ejercicio permite observar lo sucedido en el 2015 con respecto a la línea de base fijada para el 2014. El cambio observado en estos dos años es importante porque algunos de los componentes del ICC tocan factores estructurales que son difíciles de modificar durante períodos tan cortos.

5.1 ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

Figura 4

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC)
Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor del ICC (2014-2015)



La figura 4 compara los resultados de los dos años, diferenciando el porcentaje de estudiantes ubicados en cada rango del ICC. Los cambios significativos se observan a partir de los valores iguales o superiores a 0,70. En el 2014, en el rango R07 (0,70-0,80), se encontraban el 16,3% de los estudiantes. Este porcentaje subió a 26,5%. En R08 los porcentajes respectivos fueron de 4,2% y 9,3%. En R09 la variación fue de 0,4% a 1,1%.

Agregando en la parte superior, en el 2015 el 73% de los estudiantes se ubican en R06 o en un nivel más alto. Esta proporción era 59% en el 2014, así que 14% de los estudiantes lograron pasar de los rangos inferiores (R01 al R05) a los rangos superiores (R06 al R10). Los cambios en los valores superiores modifican el promedio del ICC hacia arriba.

Entre el 2014 y el 2015 el ICC mejoró en los diferentes tipos de colegio (figura 5). Por sí mismo, este resultado es positivo. Los niveles absolutos varían entre colegios. Los privados obtuvieron el mayor valor (0,612), seguidos por los colegios en convenio (0,581). Los planteles en concesión y los oficiales se ubican en el tercero (0,573) y cuarto lugar (0,558), respectivamente.

Quizás el dato más significativo sea el valor relativamente alto de los colegios en convenio. En otras pruebas y evaluaciones estos planteles suelen estar por debajo del promedio.

Los cambios más significativos se presentaron en los colegios oficiales, y la menor variación se observó en los privados. Estas dinámicas indican que habría convergencia entre los dos tipos de colegio^{20/}.

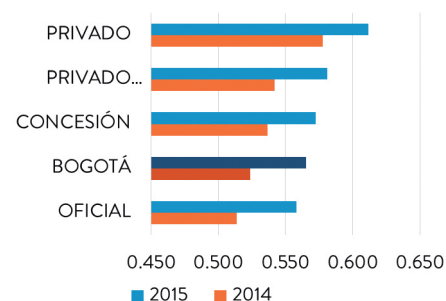
La figura 6 permite hacer un análisis más detallado de los valores del ICC por tipo de colegio. Comparado con el 2014, en el 2015 los porcentajes de estudiantes aumentan en R07 y en los rangos superiores. Esta dinámica refleja el cambio en el índice global. La predominancia de los privados es clara en R07, R08 y R09. Como se mencionó atrás, en los rangos superiores es notorio el peso de los colegios en convenio.

Uno de los temas más complejos de Bogotá es la segregación socioeconómica en el espacio urbano. En el Plan de Desarrollo *Bogotá Humana* (Concejo de Bogotá 2012) se insiste en la necesidad de luchar contra la segregación socioeconómica en el espacio urbano. Y se plantea la hipótesis del efecto perverso que podría tener la estratificación en la segregación. Incluso, se afirma que la estratificación

20. Insistimos en que las variaciones interanuales en los planteles privados se deben observar con precaución porque se están comparando dos grupos con características estadísticas diferentes. Es más confiable el dato del 2015 porque la muestra del 2014 no es significativa.

Figura 5

ICC por tipo de colegio (2014-2015)

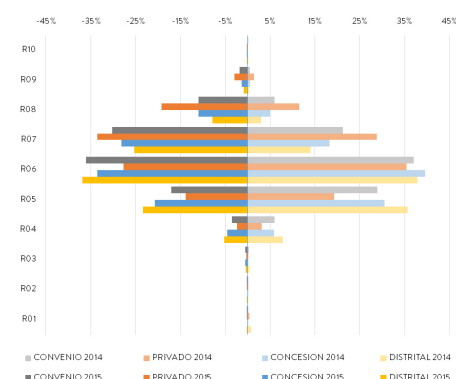


Las barras de "Bogotá" corresponden al valor global.

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

Figura 6

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) por tipo de colegio. Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor (2014-2015)



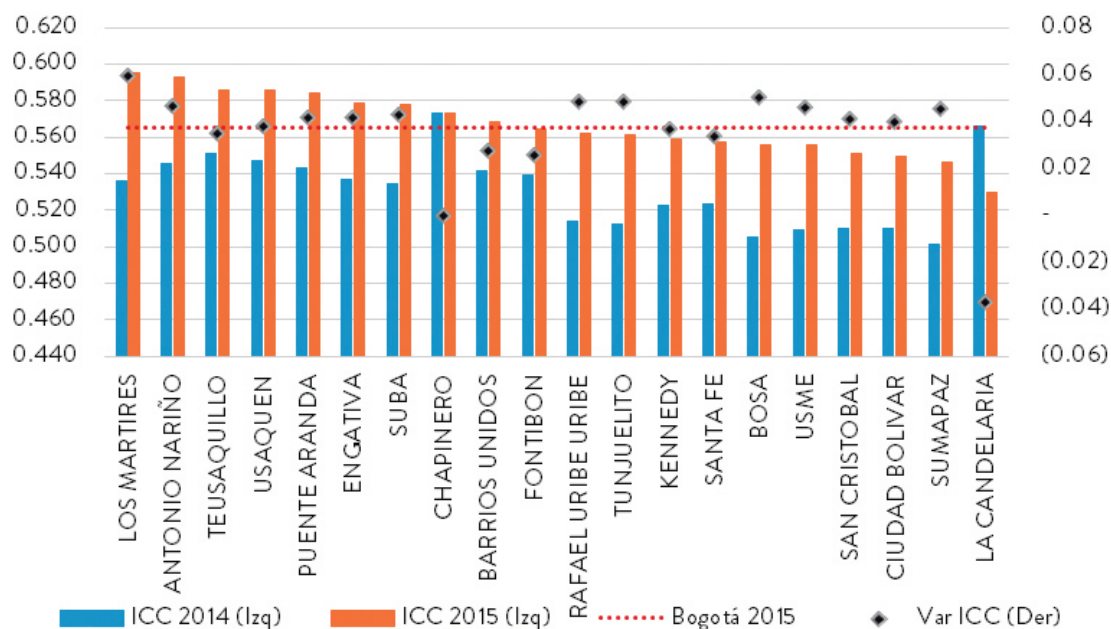
El eje vertical corresponde a los rangos del valor del ICC. El eje horizontal representa el porcentaje de estudiantes en cada rango.

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

se ha convertido en un mecanismo endógeno de segregación. Estas dinámicas de separación se reflejan en la ubicación de los colegios ^{21/}. Desde el punto de vista normativo, en el Plan de Desarrollo se afirma que la segregación en Bogotá se habrá eliminado el día que los niños ricos estudien con los niños pobres. La ciudad está lejos de este ideal.

Figura 7

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) por localidad (2014-2015)



El rombo indica la diferencia entre el valor del ICC del 2015 y del 2014

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

Exceptuando La Candelaria, en todas las localidades mejoró el ICC (figura 7). Los resultados del indicador no están estrictamente correlacionados con el nivel de pobreza de las localidades (cuadro 5), pero sí hay una prevalencia de valores altos en las localidades que tienen un mejor nivel socioeconómico.

Cuando no hay correlación, se podría afirmar que la escuela logra compensar aspectos estructurales relacionados con las condiciones socioeconómicas de las familias.

21. El debate en torno a la segregación ha ido ganando relevancia en la literatura. Ver, por ejemplo, Baranzini, Ramírez, Schaerer y Thalmann (2008); Bonilla (2010); Burgos y Rivera (2011); Castillo (2014); González (2012, 2013 a, b); González, Díaz, Gómez, López, Martínez, Moreno, Ríos, Torres y Vargas (2007); González, Martínez y Torres (2007); López, Díaz, Vargas, Maluendas, Rodríguez, Muñoz, Torres, Martínez, Vega y Carrasco (2013); Preteceille (2014); Prevot (2000); Reardon y Bischoff (2010); Reardon, Grewal, Kalogrides y Greenberg (2011); Rodríguez (2001); Sabatini (2003 a, b); Saravi (2004); Schelling (1969); Uribe (2008); Uribe y Pardo (2006); Uribe, Vásquez y Pardo (2006); Zhang (2009); Zimmermann (2014).

Cuadro 5

Incidencia de la pobreza por ingresos. Localidades de Bogotá (2011, 2014)

LOCALIDAD	2011		2012	
	TOTAL	%	TOTAL	%
USAQUÉN	47.268	10.0	46.095	9.4
CHAPINERO	7.092	5.3	12.567	9.1
SANTA FE	22.838	22.0	24.336	23.2
SAN CRISTÓBAL	123.853	30.2	95.249	23.1
USME	130.593	34.1	123.252	29.1
TUNJUELITO	39.917	19.8	30.548	15.0
BOSA	146.876	25.2	147.299	23.5
KENNEDY	135.347	13.3	184.845	17.4
FONTIBÓN	30.579	8.8	33.592	9.1
ENGATIVÁ	76.823	9.1	78.641	9.0
SUBA	124.242	11.6	92.524	8.1
BARRIOS UNIDOS	22.821	9.8	24.640	10.2
TEUSAQUILLO	5.171	3.5	6.517	4.3
LOS MÁRTIRES	19.476	19.9	15.585	15.6
ANTONIO NARIÑO	15.019	13.9	10.443	9.5
PUENTE ARANDA	26.038	10.1	32.616	12.5
LA CANDELARIA	5.343	22.1	3.900	15.6
RAFAEL URIBE URIBE	102.487	27.1	67.819	17.8
CIUDAD BOLIVAR	206.198	32.2	197.566	29.3
TOTAL BOGOTÁ	1.287.982	17.3	1.228.034	15.8

Fuente: SDP (2015, p. 180)

La variación más significativa se presentó en Los Mártires. Y este resultado es relevante porque es una localidad con un nivel de pobreza relativamente alto (15,6% en el 2014). Entre el 2011 y el 2014 la incidencia de la pobreza bajó en Los Mártires, y pasó de 19,9% a 15,5% (cuadro 5). Podría afirmarse, entonces, que el aumento en el ICC tienen que ver, además, de los avances en los colegio, con el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas. La reflexión es similar en el caso de Antonio Nariño. Allí el porcentaje de pobreza se redujo de 13,9% a 9,5%. Esta hipótesis sobre la relación de causalidad no es generalizable. En otras localidades donde la pobreza sube como Puente Aranda, el ICC aumenta.

Desde el punto de vista de la política pública habría que hacer una doble reflexión. La primera tiene que ver con las razones por las cuales la incidencia de la pobreza cambia. Y la segunda concierne la relación entre las condiciones económicas y las capacidades para la ciudadanía y la convivencia.

La situación de Teusaquillo y Chapinero llama la atención porque allí los niveles de pobreza han aumentado. En Teusaquillo la incidencia pasó de 3,5% a 4,3%, y en Chapinero de 5,3% a 9,1%. Otras localidades también aumentaron el porcentaje de personas pobres: Santa Fe (de 22% a 23,2%), Kennedy (de 13,3% a 17,4%), Fontibón (de 8,8% a 9,1%), Barrios Unidos (de 9,8% a 10,2%), Puente Aranda (de 10,1% a 12,5%).

Para explicar estas variaciones se proponen dos hipótesis. La primera es el límite estructural a la baja. A partir de determinado nivel, la reducción de la pobreza en el margen se va haciendo más difícil ^{22/}. Este parece ser el caso de Teusaquillo y Chapinero. Y la segunda tiene que ver con los énfasis de la política pública. Localidades como Ciudad Bolívar han recibido una atención relativamente privilegiada, que lleva a “descuidar” otras localidades como Santa Fe.

La Cepal (2014) muestra que parte del estancamiento en la reducción de la pobreza se debe al menor crecimiento. Dado que el crecimiento es una condición necesaria pero no suficiente para reducir la pobreza, no hay una relación monótona entre el aumento del PIB y la disminución de la pobreza. Kakwani, Khandker y Son (2004) muestran, de manera enfática, que el crecimiento no basta para reducir la pobreza. La trampa de pobreza puede mantenerse aún si el país crece. Kakwani, Khandker y Son critican las teorías del “goteo”, o del “derrame” (*trickle down*), que estuvieron de moda en los años cincuenta y sesenta. Estas lecturas suponen que el crecimiento favorece a toda la población. El crecimiento sostenido, dicen, es como un gran estanque que se va llenando hasta derramarse, de tal forma que todas las personas terminan disfrutando de las bondades del agua. Los beneficios del crecimiento se difunden de manera automática en todos los segmentos de la sociedad. Esta lógica es rechazada por Kakwani, Khandker y Son porque no es posible confiar en que los cambios positivos en el producto se reflejen, directamente, en una disminución de la pobreza. Incluso, los autores califican como *trickle down* el crecimiento que reduce la pobreza, pero que le otorga a los pobres una porción de los beneficios inferior a la de los no-pobres.

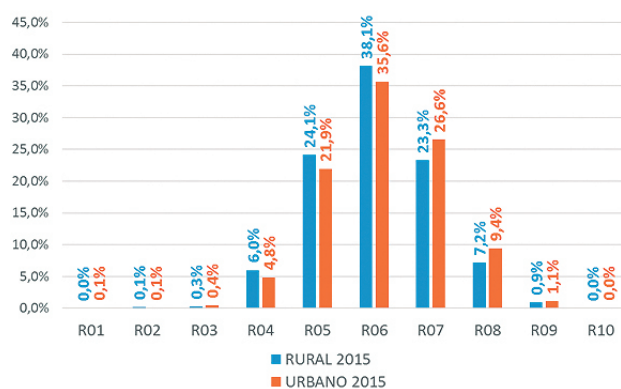
El examen de la pobreza es relevante porque las privaciones derivadas de la falta de recursos limitan el espacio de las capacidades. Sen (1999) define la pobreza como “la carencia de una realización mínima de algunas capacidades”. El autor diferencia la pobreza como *privación de ingresos* y como *carencia de*

capacidades ^{23/}. En las sociedades contemporáneas, el ingreso es el principal medio para adquirir titularidades, así que hay un límite absoluto de ingreso, por debajo del cual no es factible el desarrollo de las capacidades ^{24/}.

Retomando una de las conclusiones del estudio anterior sobre PSC 2014, es necesario tener en cuenta los elementos contextuales. Y, de nuevo, la política pública no se puede quedar en el espacio de la escuela. Es necesario tener en cuenta los factores que inciden en las condiciones de vida de las familias. La corriente de la *escuela eficaz* reconoce las

Figura 8

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC)
diferenciando urbano/rural (2015)



El eje horizontal corresponde a los rangos del valor del ICC. En las barras se representan los porcentajes de estudiantes que están en cada rango.

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

23. “La discusión entre “bajos ingresos” y “fracaso de capacidades” es importante. Un análisis de la pobreza que se concentre solo en los ingresos puede quedar muy lejos de lo que principalmente nos preocupa en la pobreza, a saber, la limitación de las vidas que algunas personas se ven forzadas a llevar... El centrarnos en el ámbito adecuado importa tanto para el estudio de la pobreza como para la investigación general sobre la desigualdad social” (Sen 1999, p. 133).

24. “La pobreza es una noción absoluta en el espacio de las capacidades, pero es muy frecuente que tome una forma relativa en el espacio de las mercancías o de las características” (Sen 1983, p. 161).

22. La Cepal (2014) muestra su preocupación porque en América Latina se ha frenado la tendencia decreciente que traía la pobreza.

dificultades que se presentan cuando se busca que el colegio contrarreste factores asociados, que no dependen directamente de la escuela ^{25/}.

La diferencia urbano/rural está muy relacionada con las condiciones de pobreza. La Misión para el Empalme de las Series de Empleo, Pobreza y Desigualdad (Mesep 2009, 2011), puso en evidencia la brecha urbano/rural. La Mesep muestra que la incidencia de la pobreza ha disminuido pero, al mismo tiempo, la desigualdad se ha intensificado. Y, en general, las condiciones de vida en el campo son inferiores a las de las ciudades.

El ICC de los estudiantes que están en el área rural es 0,55, y en la zona urbana es 0,56. Aunque la diferencia no es significativa, mantiene la predominancia de lo urbano sobre lo rural.

Las mujeres continúan teniendo un mejor ICC que los hombres. Este resultado se repite en ambas pruebas. Tal y como se observa en el cuadro 6, en el 2014 la diferencia a favor de las mujeres era de 2 puntos. Ahora, en el 2015, la distancia aumentó a 4 puntos. Estas diferencias no se pueden interpretar como una tendencia, porque se requiere un período de análisis más largo. De todas maneras, sí confirman que los resultados correspondientes a las mujeres son superiores. Como se explicó en el informe anterior (Bonilla et al. 2015), las mujeres tienen un comportamiento más compatible con la definición normativa de ciudadanía que los hombres ^{26/}.

Cuadro 6

ICC por sexo (2014-2015)

	2014	2015
Hombres	0.52	0.54
Mujeres	0.54	0.58
Total	0.53	0.56

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

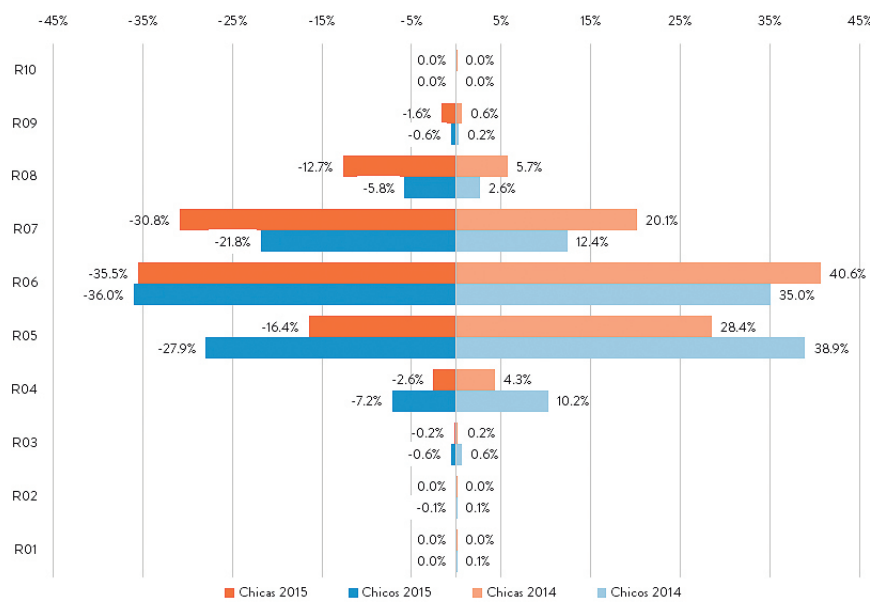


Figura 9

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) por sexo.

Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor (2014-2015)

El eje vertical corresponde a los rangos del valor del ICC. El eje horizontal representa el porcentaje de estudiantes en cada rango.

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

25. Ver, por ejemplo, Murillo (2006 a, b, c), Murillo (2008), Unesco y Llece (2008). Murillo (2006 c, p. 368) es pesimista: "...la escuela juega un papel prácticamente nulo en el fomento de valores y actitudes".

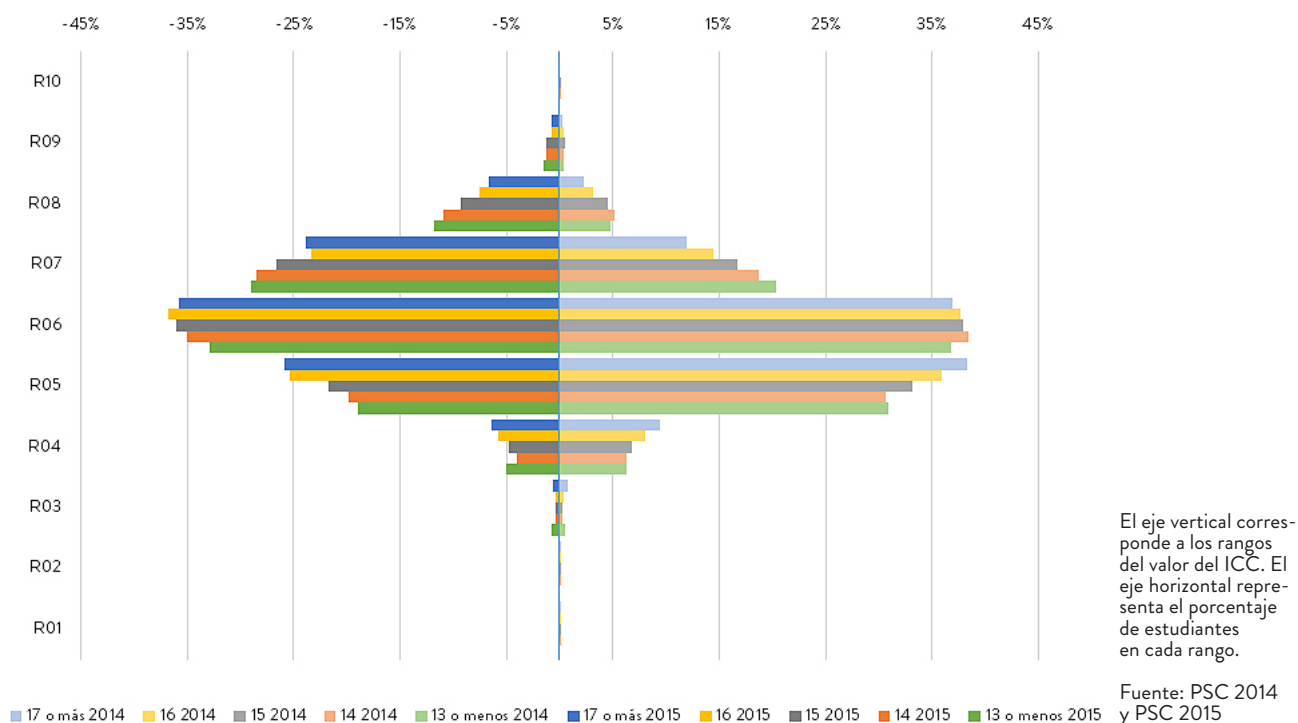
26. La mayor diferencia a favor de las mujeres se presenta en Chapinero.

La figura 9 permite observar con mayor detalle la diferencia en los valores por sexo. Los rangos del ICC se presentan en el eje vertical. El lado derecho de la figura corresponde al año 2014, y el lado izquierdo al 2015.

A partir del rango R07 los cambios entre el 2014 y el 2015 son relevantes. Hombres y mujeres mejoran el valor, pero las variaciones de las mujeres son mayores. Por ejemplo, en R07 el porcentaje de mujeres pasó de 20,1% a 30,8%. Y en R08 la participación de las mujeres pasó de 5,7% a 12,7%. En el último nivel (R09), el porcentaje de mujeres aumentó de 0,6% a 1,6%.

Figura 10

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) por edad. Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor (2014-2015)



La figura 10 pone en evidencia los problemas que tiene la extra-edad. Este resultado confirma los hallazgos de la prueba del 2014 (Bonilla et al. 2015). El ICC en los niveles superiores está inversamente relacionado con la edad, así que los más jóvenes tienen valores mayores.

En el 2015 el 75,6% de los estudiantes de 14 años se ubica en R06 o en un nivel superior. Es pertinente anotar que entre 2014 y 2015 también mejoró el ICC de los estudiantes mayores de 17 años: el 15,5% de este grupo subió el valor.

Después que entró en vigencia la promoción automática, se suponía que habría reducciones significativas en la repitencia. Pero no sucedió así. Entre otras razones, porque algunos colegios y padres de familia consideran que la promoción automática va en contra de la calidad de la educación. Este razonamiento combina dos tipos de argumentos. Primero: la repitencia es un filtro que separa a los “buenos” de los “malos”. Segundo: el alumno rinde más cuando percibe que la repetición es una posibilidad real. Los resultados de González (1998) desvirtúan ambos argumentos: a nivel del plantel, hay una relación inversa entre el porcentaje de repitencia y el logro promedio. La repitencia no favorece la calidad de la educación. Y de acuerdo con la figura 10, tampoco contribuye a la ciudadanía y la convivencia.

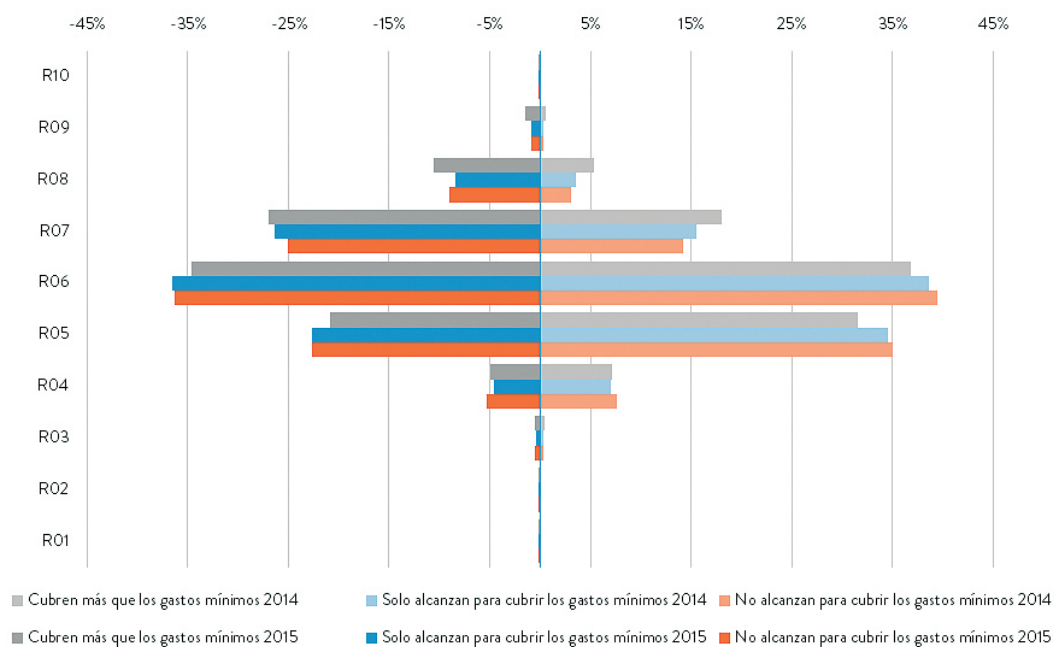


Figura 11

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) según autodeclaración de ingresos. Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor (2014-2015)

El eje vertical corresponde a los rangos del valor del ICC. El eje horizontal representa el porcentaje de estudiantes en cada rango.

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

La prueba del 2015 confirma los hallazgos de estudios anteriores. A mayor nivel de ingreso mejora el ICC (figura 11). En los rangos superiores, a partir de R07 se hace más evidente el impacto positivo que tiene el ingreso. Como sucede con otras dimensiones de la educación, las condiciones socioeconómicas tienen una incidencia directa en el logro, y en las diversas formas de aprendizaje.

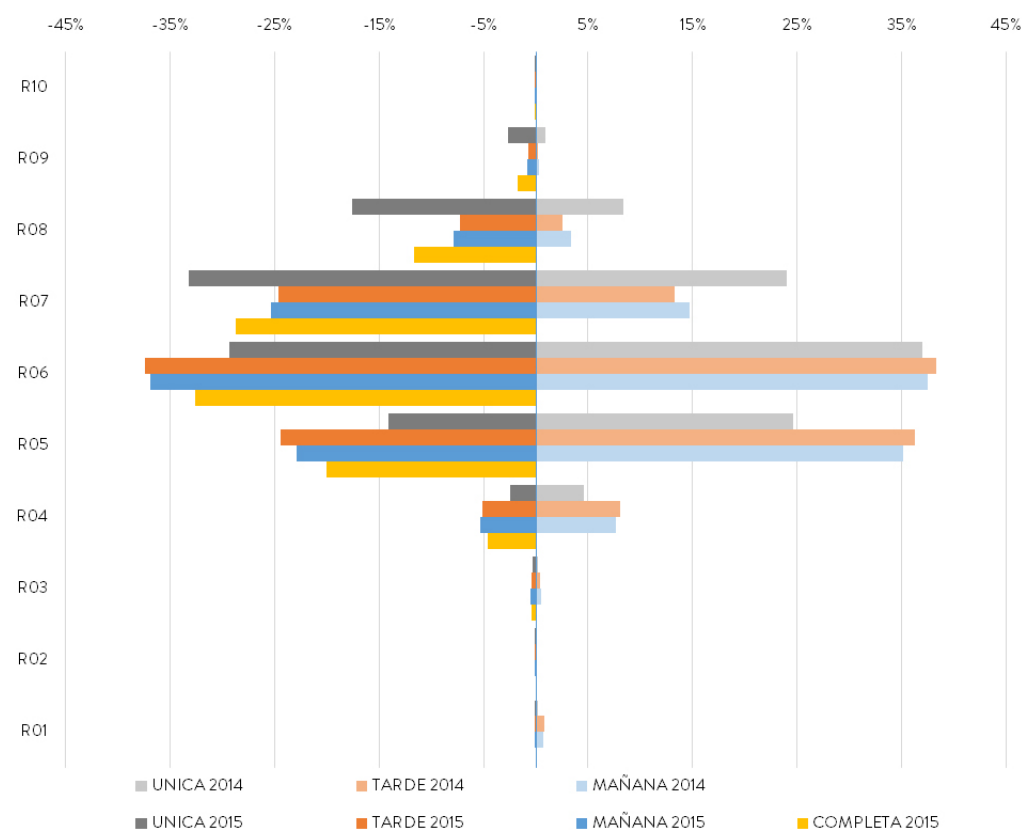


Figura 12

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) según tipo de jornada. Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor (2014-2015)

El eje vertical corresponde a los rangos del valor del ICC. El eje horizontal representa el porcentaje de estudiantes en cada rango.

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

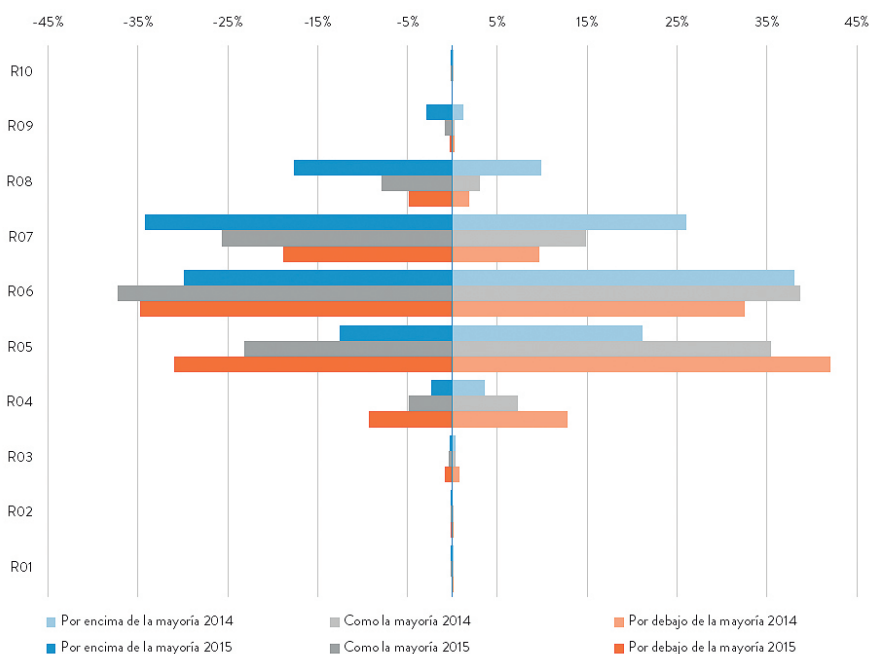
El dato sobre el nivel socioeconómico resulta de la autodeclaración de los estudiantes. A ellos se les pregunta si los ingresos del hogar: i) “cubren más que los gastos mínimos”, ii) “no alcanza para cubrir los gastos mínimos”, iii) “solo alcanzan para cubrir los gastos mínimos”. Las respuestas son consistentes y confiables. Los estudiantes tienen una adecuada percepción del nivel de ingresos de su hogar^{27/}. Las dos pruebas (PSC 2014 y PSC 2015) confirman las bondades que tiene la ampliación de la jornada (figura 12). Y, además, entre el 2014 y el 2015 se hicieron más evidentes los impactos positivos de la jornada única. En el 2015 el 82,5% de los estudiantes de jornada única se ubican en R06 o superior. En el 2014 el porcentaje era inferior (70,3%).

La jornada única aventaja a las demás jornadas. En los niveles R06 o superiores, la jornada única tiene un 11% más de estudiantes. La jornada completa también muestra resultados positivos^{28/}, aunque todavía no supera en todos los rangos superiores a la jornada única. En el 2015 el porcentaje de estudiantes de jornada completa que están en R06 supera a los de jornada única. En R07 y R08 los porcentajes de estudiantes de la jornada única son más altos que los de jornada completa. En síntesis, la ampliación de la jornada favorece los resultados, pero todavía no se percibe que el impacto de la jornada completa sobre el ICC sea superior al de la jornada única.

Figura 13

Índice de Ciudadanía y Convivencia (ICC) según autodeclaración de rendimiento académico. Porcentaje de estudiantes ubicados en los diferentes rangos de valor (2014-2015)

El eje vertical corresponde a los rangos del valor del ICC. El eje horizontal representa el porcentaje de estudiantes en cada rango.



27. Esta conclusión es confirmada por Avila, Bromberg, Pérez y Villamil (2014) y Bonilla et al. (2015). En González (2002) se muestra que la percepción que tienen las familias sobre su ingreso tiene una correlación muy cercana con el valor real. Las pruebas PSC 2014 y PSC 2015 indican que los alumnos de noveno también tienen una percepción adecuada de su ingreso. De todas formas, esta percepción tiene limitaciones intrínsecas, y nunca será igual a una medición socioeconómica a partir de encuestas de hogares.

28. La jornada completa no se había consolidado en el 2014, y por esta razón no se hace la comparación con el 2015.

La figura 13 muestra el porcentaje de estudiantes que están ubicados en cada rango de valor del ICC, según la autodeclaración de rendimiento académico. Al estudiante se le pregunta si sus notas están: i) “por encima de la mayoría”, ii) “por debajo de la mayoría”, iii) “como la mayoría”. La percepción de los estudiantes sobre su nivel académico es adecuada, como sucede con la autodeclaración del nivel socioeconómico.

Al igual que en 2014, los estudiantes que declaran obtener notas “por encima de la mayoría” tienen los mejores ICC. En 2015 el 84,5% se ubica en R06 o superior. En el 2014 el porcentaje era 75%. En 2015, en estos rangos altos está el 58,7% de quienes consideran que su rendimiento académico está “por debajo de la mayoría”.

5.2 ANÁLISIS MULTIFACTORIAL

El análisis multifactorial, a diferencia de las frecuencias simples, permite captar la incidencia que tiene cada variable en el conjunto. Es otra mirada desde una perspectiva más general, y no desvirtúa los hallazgos anteriores. En el análisis de PSC 2014 (Bonilla et al. 2015) se estima una regresión de la forma $ICC=f(Z)$, siendo Z el conjunto de variables que pueden explicar el comportamiento del ICC.

	ICC	Deberes	Dignidad	Identidad	Sensibilidad	Participación	Participación
R2	23.43	8.90	6.29	9.58	8.75	3.42	10.43
Intercepto	39.06	54.78	49.42	34.10	42.84	52.55	54.90
Mujer	4.91	6.68	3.95	4.96	5.94	2.69	5.47
Ren encima	4.48	6.74	3.14	6.18	5.60	3.15	4.20
Ren debajo	-2.05	-4.20	-2.20	-2.96	-1.10	-2.21	-2.57
SCE Mas/Min	-0.02	-0.82	0.32	1.00	0.12	0.78	-0.03
SCE Menos/Min	-0.29	-2.37	-0.80	1.23	0.40	-1.04	-0.59
Jorn mañana	0.45	1.05	0.28	0.44	0.51	-0.18	0.86
Jorn única	5.70	6.98	4.67	7.24	9.54	-4.70	4.79
Tamaño colegio	0.15	0.14	0.14	0.22	0.24	0.23	0.01
Curso > 35	-0.10	-0.95	0.51	0.58	0.14	-0.71	-0.12
Curso 30 > 35	-0.03	2.07	0.52	-0.58	0.36	-0.70	-0.39
Contex deberes	0.07	0.04					
Contex dignidad	0.10		0.14				
Contex identidad	-0.05			0.14			
Contex Sensibilidad	0.05				0.14		
Contex participación						-0.02	
Contex sentido vida							0.14

Cuadro 7

Determinantes del ICC global y del ICC de cada capacidad
Resultados de las regresiones multifactoriales (2015)

Los resultados en rojo no son estadísticamente significativos

Fuente: PSC 2015

Se encontró que los factores determinantes del ICC fueron el sexo, el rendimiento académico, los colegios privados y el contexto particular de cada capacidad. Estas relaciones fueron significativas en el total y para cada capacidad. La regresión explica el 30% de la variación del ICC. Por tanto, un 70% de los cambios en el ICC se tendrían que explicar por otras causas que no están incluidas en la regresión.

Los resultados del cálculo de $ICC=f(Z)$ se observan en el cuadro 7. La regresión se estimó para el ICC global y para el ICC de cada capacidad.

El primer resultado que vale la pena analizar es el bajo nivel del coeficiente de correlación (R^2) de las regresiones. Para el total fue de 23,4%, así que los determinantes que se han incluido no explican el 77% de los cambios en el ICC.

El valor del R^2 es menor en las regresiones correspondientes a cada una de las capacidades. El más bajo es el de participación (3,42%). Frente a estos resultados es necesario hacer, de nuevo, la pregunta sobre el efecto que tiene el plantel en la formación de capacidades (Murillo 2006 a, b, c).

Con los datos de PSC 2015 se hizo un ejercicio similar al del 2014. Las variables más significativas en el ICC global (primera columna de la izquierda) son: ser mujer, rendimiento (Ren encima, Ren debajo), jornada y tamaño del colegio. En el cuadro 7 se resumen los principales resultados. Los valores corresponden a los parámetros de cada variable. Los dos factores que más inciden en el ICC global son la jornada única y ser mujer. El rendimiento académico tiene una influencia importante. En el 2015 el tipo de colegio (oficial y privado) no tiene un efecto positivo en el ICC. La variable es significativa, pero el signo es contrario a lo esperado. La autodeclaración de ingresos (SCE MasMin, SCE MenosMin) no fue significativa como determinante del ICC global, y su impacto es heterogéneo en el ICC de las distintas capacidades. Estos hallazgos no quieren decir que las condiciones socioeconómicas de las familias no sean relevantes. En otros ejercicios, en los que el ingreso se mida de manera más cuidadosa, y a partir de los hogares, los factores socioeconómicos seguirán siendo relevantes. Esta es la constante de todos los análisis de los factores asociados al logro educativo ^{29/}.

La jornada única es significativa en todas las regresiones. El tamaño del colegio tiene un impacto positivo en todos los casos, exceptuando la capacidad de sentido de la vida. El colegio grande tiene ventajas en términos de infraestructura y apoyo administrativo-docente. Los resultados del tamaño del curso son erráticos. En general, las dimensiones contextuales favorecen el ICC. El comportamiento menor del contexto tiene que ver con participación. Como se explica más adelante, al analizar cada una de las capacidades, la medición de la participación tiene dificultades intrínsecas especialmente complejas. Además, su significado no es preciso. La institución educativa es jerárquica, y los niveles de participación tienen límites intrínsecos.

29. Ver, por ejemplo, González (1998), Misión Social (1997), Sarmiento, Becerra y González (2000).

6

CAPACIDADES

Entre el 2014 y el 2015 mejoraron los valores del ICC de todas las capacidades, menos los de derechos y deberes, que se redujo un punto (pasó de 0,54 a 0,53), y la de participación que se mantuvo constante en 0,50 (figura 14). Los avances más relevantes fueron en identidad (9 puntos), dignidad y derechos (9) y en sentido de la vida (7).

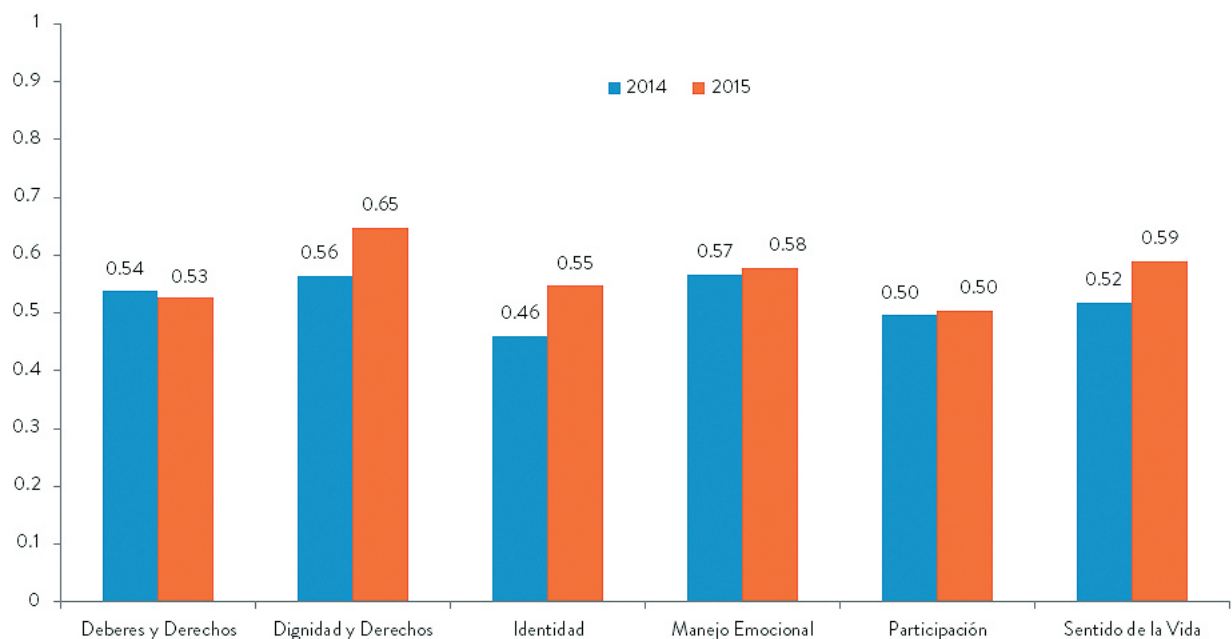


Figura 14

Resultados del ICC por capacidades (2014-2015)
Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

La capacidad que tuvo el mayor valor en el 2015 es dignidad y derechos. Los estudiantes tienen conciencia de sus derechos. El ICC de participación no tuvo cambios relevantes, pero en el caso de las mujeres, el puntaje de la prueba subió de 4,95 a 5,04.

6.1 IDENTIDAD

La Secretaría de Educación del Distrito (SED) entiende la capacidad ciudadana de identidad como directamente relacionada con la “construcción del ser que se da en las múltiples relaciones del sujeto con el ‘otro’ y ‘lo otro’” (SED 2014 b, p. 23). Para llevar a cabo dicha construcción apropiadamente, el ciudadano debe desarrollar “las capacidades y disposiciones para aceptar y reconocer las identidades de los otros en su semejanza o diferencia con la propia” (SED 2014 b, p. 23).

En las PSC, de los 6 aprendizajes designados para la capacidad de identidad en el ámbito individual para el ciclo 4 (grados 8º y 9º), se escogió el siguiente, que es el que más directamente está relacionado con la comunicación: “4. Mi comunicación es incluyente, no discriminatoria y no es despectiva con las identidades de las demás personas y grupos humanos” (SED 2013, p. 82). El involucramiento en prácticas que operacionalizan este aprendizaje fue establecido en términos de dos comportamientos: i) estar atento a ver quién está siendo excluido de una conversación o proceso comunicativo, e intentar incluirlo, y ii) desaprobando el uso de lenguaje despectivo o discriminatorio en procesos comunicativos.

Es importante resaltar entonces que lo evaluado en esta prueba, con respecto a la capacidad de identidad, se centra en los procesos comunicativos con relación a la inclusión y a la exclusión. El cualificador cognitivo aborda la comprensión de la idea de discriminación en la comunicación, así como la habilidad para reconocer sus manifestaciones en situaciones concretas. En cuanto a las condiciones de contexto, se indagó por los comportamientos y actitudes de los compañeros hacia el uso de términos despectivos o discriminatorios para referirse a las personas de otros grupos sociales. Resumiendo, el ciudadano que se proyecta aquí es uno que comprende las posibles manifestaciones de discriminación en procesos comunicativos, y puede identificar cuándo está ocurriendo. Además, las desaprueba y actúa para intentar incluir en la comunicación a aquellos que han sido excluidos.

Regresando a la figura 14, identidad tuvo un mejoramiento significativo del valor del ICC entre 2014 y 2015, y pasó de 0,46 a 0,55. Tienen un buen puntaje (5,24)

los ítems de involucramiento, que indagaban sobre qué tanto intervienen los estudiantes en las conversaciones para reparar situaciones en las cuales se excluye a algún actor. En las comprensiones conceptuales, relacionadas con la discriminación, y evaluadas alrededor de la capacidad de identidad, se obtuvo un puntaje bajo (3,93).

De manera consistente con lo que ocurre en todas las capacidades evaluadas en esta prueba, así como con lo que sucede en otras pruebas relacionadas con la formación ciudadana tanto a nivel nacional como internacional, los puntajes para las mujeres (5,43) son mejores que para los hombres (4,83). En las pruebas 2014 y 2015 este mejor desempeño de las mujeres apareció en todos los ítems de la capacidad de identidad, sin excepción, tanto en las preguntas sobre las comprensiones (cognitivas) como en las de reporte sobre comportamientos y actitudes. La variable en la que es más significativa esta diferencia entre géneros es la que mide, a través de tres ítems diferentes, si el o la estudiante se divierte o se molesta cuando alguien enuncia frases racistas u ofensivas hacia los homosexuales o hacia personas con alguna característica física especial.

Vale la pena anotar adicionalmente que los ítems correspondientes al cualificador cognitivo de identidad, que miden la habilidad para reconocer formas de discriminación en situaciones comunicativas, presentan situaciones con un cierto nivel de complejidad. Por tanto, el mejor desempeño de las mujeres sugiere que ellas, además de afectarse emocionalmente más con las situaciones de discriminación, también son más hábiles para reconocerlas cuando se presentan en escenarios de alguna complejidad. Estos resultados indicarían que puede haber una relación más estrecha entre lo cognitivo y lo afectivo de lo que estamos acostumbrados a pensar.

Sobre las diferencias en los resultados según las edades de los estudiantes, la capacidad de identidad está alineada con la mayoría de capacidades evaluadas en esta prueba PSC: los estudiantes más jóvenes tienden a obtener mejores puntajes que los estudiantes de mayor edad, aunque las diferencias sean pequeñas. Dado que en identidad se evalúa principal-

mente la capacidad para comprender y actuar sobre la discriminación en la comunicación, es factible que los estudiantes que se han quedado rezagados tengan una mayor dificultad de socialización. Sin embargo, es importante notar que las mayores diferencias, y que son las que parecen acentuar más los patrones encontrados para la capacidad de identidad en general, se presentan en el cualificador cognitivo.

La autodeclaración del nivel académico tiene una clara correlación con los resultados para la capacidad de identidad en la prueba. Y aquí, ésta está alineada con todas las otras capacidades evaluadas: los estudiantes mejores académicamente tienden a obtener puntajes más altos (5,53) que los estudiantes de peor desempeño (4,71), y que los estudiantes de nivel académico intermedio (5,10). Las diferencias más relevantes se presentan en el involucramiento y en el cualificador cognitivo. Los estudiantes del grupo intermedio (desempeño académico “como la mayoría”) son los más críticos frente a sus compañeros.

Los colegios privados obtuvieron los puntajes más elevados. Le siguen los colegios en convenio, los de concesión y los oficiales. Las diferencias más importantes se presentan en el cualificador cognitivo.

Es interesante notar que la capacidad de identidad es la que presenta mayor correlación con las demás capacidades. Especialmente en esta capacidad hay elementos comunes a casi todas las demás. La habilidad de reconocer instancias de discriminación está relacionada con la identificación de lo que vulnera o protege los derechos (capacidad de dignidad y derechos), así como con el reconocimiento de las maneras en las que el poder puede ser usado en cualquiera de estos dos sentidos (capacidad de deberes y respeto por los derechos de los demás). Además, actuar para corregir una situación de discriminación es una forma de participación ciudadana en un nivel micro (capacidad de participación), que está motivada usualmente por ciertas emociones morales como la indignación (capacidad de sensibilidad y manejo emocional).



6.2 DIGNIDAD Y DERECHOS

La capacidad de dignidad y derechos es definida por la SED como la conciencia que tiene el individuo sobre sus derechos y el significado de lo justo. Se indaga por la capacidad que tiene el individuo de reflexionar sobre sí mismo. Tal y como se observó antes, al explicar la figura 14, entre el 2014 y 2015 esta capacidad mejoró 9 puntos, y en el 2015 tuvo el mayor valor del ICC. Los mejores resultados de PSC 2015 indican que los ambientes escolares están favoreciendo la conciencia sobre los derechos y el respeto a la justicia. Parecería que en los colegios ha mejorado la pedagogía sobre las situaciones que son injustas y que atentan contra los derechos de los estudiantes. Los esfuerzos que los planteles han hecho para proveer ambientes más horizontales y protectores van siendo fructíferos.

Aunque en Colombia y en Bogotá se viva en un entorno machista, las mujeres tienen un puntaje mayor (6,84) al de los hombres (6,44). De allí se podrían derivar dos conclusiones. Primero, el ambiente machista hace que las mujeres sean más conscientes de las formas en que sus derechos y su dignidad son vulnerados. Segundo, las mujeres son más sensibles, y están más alerta a las injusticias y los malos tratos, y esto las hace tener una mayor conciencia de sí.

En los resultados se observa la incidencia negativa de la extra-edad (16 y 17 años). Los estudiantes más jóvenes están más atentos a la vulneración de su dignidad y sus derechos que los mayores, tal vez porque se sienten más “atacados” o “débiles” frente a aquellos.

Los estudiantes que autoevaluaron su desempeño académico como estando “por encima de la mayoría” obtuvieron la mejor calificación en esta capacidad (puntaje 6,91), y los que se autoevaluaron “por debajo de la mayoría” obtuvieron la calificación más baja (6,35). Los resultados también van en la dirección esperada cuando se considera la declaración de la condición socioeconómica. Los que afirman tener ingresos suficientes tuvieron un puntaje de 6,70. Y quienes consideran que los ingresos no son suficiente alcanzaron un puntaje de 6,53. Como en los casos anteriores, la jornada completa tiene efectos positivos. Los estudiantes de jornada completa (6,70) y única (7,0) obtuvieron los mejores puntajes, y entre los de jornada “mañana” y “tarde” no se presentó ninguna diferencia (6,57 para ambas).

El colegio privado fue el que obtuvo el mayor puntaje promedio (7,04), seguido de los planteles en convenio (6,79), concesión (6,74), y oficiales (6,58). Llama la atención que mientras que no se presentan diferencias entre los estudiantes de los diversos tipos de colegio frente a la disposición a reclamar por un maltrato de un profesor, o por un castigo injusto o exagerado en el colegio, sí se presentan diferencias en la percepción que se tiene sobre los mecanismos ofrecidos por los colegios para expresar un desacuerdo. En los planteles oficiales existe un menor consenso sobre la existencia de un procedimiento claro para manifestar desacuerdo con una decisión de un profesor o profesora. En estos colegios el 51% de los estudiantes está de acuerdo con que existe el procedimiento. En los planteles en concesión el porcentaje es 64%, en los privados es 63% y en los privados en convenio es 60%.

En general, los estudiantes consideran que el entorno escolar les brinda protección y posibilidades de defender sus derechos. El 89% están dispuestos a reclamar si el docente los trata mal o si reciben un castigo que consideran injusto. También en el hogar, el 85% de los estudiantes estaría dispuesto a hacer un reclamo si percibe maltrato, o si se le impone un castigo injusto. En ambos casos los porcentajes son altos.

El 69% considera que en el colegio sí hay mecanismos para atender sus reclamos, y al 73% no le daría miedo hacer el reclamo cuando se presente una situación que considera in-

justa. Al 53% no le daría miedo delatar a alguien que agrede constantemente a sus compañeros y compañeras, y a un 60% no le daría miedo delatar a alguien que se robó algo. Los estudiantes se sienten menos seguros para proteger su dignidad y derechos frente a sus compañeros, que frente a los profesores y directivas del colegio.

La percepción de un entorno relativamente seguro y protector que ofrece la posibilidad de denunciar y de manifestar un desacuerdo, influye en que la agresividad no sea contemplada por la mayoría de los estudiantes como un mecanismo adecuado para defender su dignidad y sus derechos. El 89% de los jóvenes no está de acuerdo con que la única forma de llamar la atención para ser escuchados, sea haciendo daños para llamar la atención. Y, en esta misma línea, el 57% se manifestó en desacuerdo con que haya que parar a las malas a quienes ofenden para evitar que lo vuelvan a hacer. El 61% no está de acuerdo con desquitarse de alguien que agredió. Un porcentaje similar rechaza la tortura como una forma de prevenir el terrorismo. El 57% se mostró en desacuerdo con que le den una golpiza a alguien que cogen robando. El 76% de los estudiantes rechaza que se prohíba que las personas critiquen al gobierno. Y el 78% rechaza que el gobierno pueda espiar las llamadas de los ciudadanos para garantizar la seguridad nacional.

La mayoría de los estudiantes rechaza el uso de la fuerza, de la violencia o de las vías de hecho. Considera que estos mecanismos no son adecuados para lograr una solución justa y proteger la dignidad. Este resultado coincide con la tendencia mayoritaria de PSC 2014.

Los mayores parecen más dispuestos a solucionar los problemas por las malas. En términos proporcionales, es mayor el número de estudiantes de 16 y 17 años que consideran que hay que parar a alguien a las malas, y que está bien “desquitarse” de alguien que agrede. Los estudiantes de más edad están más influidos por la hostilidad del entorno de sus barrios. Con la edad los estudiantes se van volviendo más proclives a parar “a las malas” a alguien que los está ofendiendo o a “desquitarse”. Los estudiantes mayores se sienten más empoderados en un curso de noveno grado, y creen que pa-

rar a alguien “a las malas” y “desquitarse” es más efectivo y adecuado. Los estudiantes de 16 y 17 años muestran más claramente que no les daría miedo delatar a alguien que agrede a sus compañeros y compañeras. Frente a la denuncia del robo, los estudiantes son más cautos que frente al maltrato. De alguna forma, consideran que robar es un acto más grave.

La mayoría de los estudiantes respondió bien las 3 preguntas de esta capacidad correspondientes al constructo cognitivo. Además, las otras opciones escogidas por ellos no reflejan desconocimiento o despreocupación frente a la importancia de proteger la dignidad y los derechos. Fueron respuestas menos correctas, pero no contrarias a una conciencia sobre el respeto y la justicia.

6.3 DEBERES Y RESPETO POR LOS DERECHOS DE LOS DEMÁS

La capacidad *deberes y respeto por los derechos de los demás* (de aquí en adelante, *deberes*) es entendida por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) como “la posibilidad de comprometer esfuerzos para su garantía universal [de los derechos humanos] en condiciones de justicia e igualdad para todas las personas” (SED 2014 b, p. 24). Involucra “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). La malla de aprendizajes para la capacidad de deberes en el ciclo 4 (grados 8º y 9º), en el ámbito individual, propone cinco aprendizajes. La PSC toma “regula el uso de su poder en sus relaciones con los demás” como el involucramiento que sirve de eje central de lo que evalúa en esta capacidad. Allí se condensan algunos aspectos de los siguientes aprendizajes de la malla, aunque concentrándose especialmente en el número 14 (SED 2013, p. 84): 12) Identifico el poder que tengo para ser, hacer y convivir en las relaciones que establezco con otras personas. 13) Evalúo los retos y las potencialidades que plantean las relaciones de poder en las que estoy inmerso. 14) Establezco relaciones con otros (personas y grupos) regulando el uso de mi poder en perspectiva de cuidado.

El cualificador actitudinal se expresa como “desaprueba el uso destructivo del poder sobre los demás”, y el cualificador cognitivo como “identifica formas destructivas y constructivas de ejercicio de poder”. Las condiciones de contexto se definieron así: “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”.

El ciudadano que se trata de captar en la prueba comprende cómo el poder puede ser ejercido de maneras constructivas y destructivas, para promover o para dañar las posibilidades del ejercicio de los dere-

chos por parte de otros y de sí mismo, y para contribuir u obstaculizar la construcción de una vida común armoniosa y edificante con otros. Además, se inclina emocional y actitudinalmente hacia las formas constructivas del ejercicio del poder, y actúa en consecuencia.

En la figura 14 el valor del ICC correspondiente a esta capacidad se redujo de 0,54 a 0,53. Esta es la única capacidad cuyo valor promedio descendió ^{30/}. Los puntajes más altos corresponden a las variables de involucramiento (sobre la regulación de su poder en sus relaciones con los demás, con un puntaje 6,66) y del cualificador actitudinal (sobre la desaprobación del uso destructivo del poder sobre los demás, con un puntaje de 6,47). Es posible sugerir, aunque con mucha cautela, que estos resultados pueden indicar que los estudiantes tienen una relativamente sana conciencia de los problemas de abusar del poder, y que perciben que ellos mismos evitan involucrarse en dichas prácticas.

Por otro lado, la variable del cualificador cognitivo, que evalúa la habilidad de identificar formas constructivas y destructivas del uso del poder, obtuvo el puntaje más bajo (3,00) entre los cualificadores cognitivos de todas las capacidades (el máximo fue 4,71). En la prueba, los ítems que componen esta variable se concentran en situaciones donde el poder puede estar siendo usado para propiciar o para impedir que diversos actores puedan expresar sus opiniones y visiones en asuntos que los atañen de manera directa. La totalidad de estos resultados permite avanzar una interpretación en la siguiente dirección: los estudiantes desaprueban los usos destructivos del poder y evitan caer en ellos, especialmente cuando éstos se pueden reconocer de maneras más directas y evidentes, pero aún les cuesta trabajo identificar las formas más sutiles en las cuales el poder puede operar para silenciar, obstaculizar, favorecer o permitir las voces de diferentes actores en situaciones complejas.

Un resultado que es notoriamente persistente en las pruebas de ciudadanía y formación ciudadana, se repite en la PSC en cuanto a la capacidad de deberes: las mujeres obtienen mejores resultados (5,89 el puntaje promedio) que los hombres (5,52). Esta diferencia proviene principalmente de las variables de involucramiento y del cualificador actitudinal. En el cualificador cognitivo los resultados fueron más diversos, ya que los hombres obtuvieron un puntaje más alto que las mujeres en dos de los tres ítems que lo constituyen. Esto quiere decir que ellas tienen mejores actitudes que ellos acerca de los usos inadecuados del poder, y que sus comportamientos reflejan esas actitudes. En la percepción sobre el contexto, las diferencias son poco significativas para ambos sexos.

En cuanto a la variación en los resultados según las edades, en la capacidad de deberes se repiten los patrones que se encuentran en las demás capacidades: los estudiantes más jóvenes obtienen mejores resultados que los de mayor edad, dentro del mismo grado. En este caso, los resultados siguen una escala descendente en el puntaje global de deberes, desde la edad de 13 años o menos (5,94) hasta la edad de 17 años o más (5,59). Es interesante ver que hay dos ítems en los cuales este comportamiento se revierte. Uno de ellos indaga por la tendencia a obligar a alguien más pequeño a hacer lo que el estudiante quiere que haga. Es intrigante que los estudiantes mayores respondan que no lo harían, ya que su condición de

30. Al hacer la comparación se debe tener en cuenta que las preguntas del cualificador cognitivo cambiaron entre el 2014 y el 2015. De todas maneras, cuando se hace la corrección gracias a la prueba de *anclaje*, los puntajes cognitivos bajan de 3,55 a 2,64. Es difícil poder identificar la causa de este descenso, ya que podría deberse tanto a condiciones de los colegios y de su entorno como a factores relacionados con la aplicación misma de la prueba de *anclaje*.

más grandes al interior de sus clases los pone en un lugar más propicio para hacerlo. El otro es cognitivo, y pregunta por el uso del poder para copar espacios alternativos de expresión. En este caso, una explicación posible puede provenir del hecho de que los estudiantes mayores están más familiarizados con dichos espacios alternativos, que pueden resultar más lejanos de la cotidianidad de los estudiantes menores.

La incidencia de la autopercepción que se tiene del nivel académico en la capacidad de deberes sigue el parámetro general y los estudiantes con mayor rendimiento académico tienen mejores puntajes (6,18). El resultado va siendo inferior a medida que el nivel académico disminuye. Esta tendencia es comprensible, sobre todo cuando se trata del cualificador cognitivo. Sin embargo, es interesante notar que las diferencias más marcadas entre los tres grupos definidos según el nivel de desempeño académico, aparecen en la variable de involucramiento, que evalúa qué tanto los estudiantes evitan caer en situaciones de abuso de poder cuando tienen la oportunidad de hacerlo. Se podría suponer que los estudiantes que obtienen peores resultados de desempeño vean en el uso inadecuado del poder una manera posible de compensar esta situación.

En la capacidad de deberes, al igual que en la mayoría de las demás capacidades evaluadas, los mejores resultados fueron obtenidos por los colegios privados (puntaje 6,91), seguidos por los colegios en convenio y en concesión (5,92 y 5,91 respectivamente), y por último por los colegios oficiales (5,74). Estas diferencias provienen fundamentalmente de la variable del cualificador cognitivo, que evalúa la habilidad para identificar las maneras en las que el poder puede ser usado constructiva o destructivamente para restaurar o para impedir que aparezcan formas de expresión de diversos actores sociales que normalmente no tienen una voz pública.

La capacidad de deberes se correlaciona más fuertemente con las capacidades de sensibilidad y manejo emocional (0,35) y de sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza (0,34), y en un grado algo menor con identidad (0,32). Al mismo tiempo, las correlaciones son bastante menores con las capacidades de dignidad y derechos (0,25) y de participación (0,21). Es difícil hacer una interpretación adecuada, dados los lazos estrechos que, al menos en la teoría, parecerían tener los aspectos relacionados con el poder que se evalúan en la capacidad de deberes, con los derechos y con la participación. La relación más cercana con identidad, puede explicarse por la proximidad del tipo de situaciones evaluadas para ambas capacidades, que en general fueron sobre procesos comunicativos. Menos fáciles de entender son las correlaciones más fuertes con sensibilidad y manejo emocional, y sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza.

6.4 SENTIDO DE LA VIDA, EL CUERPO Y LA NATURALEZA

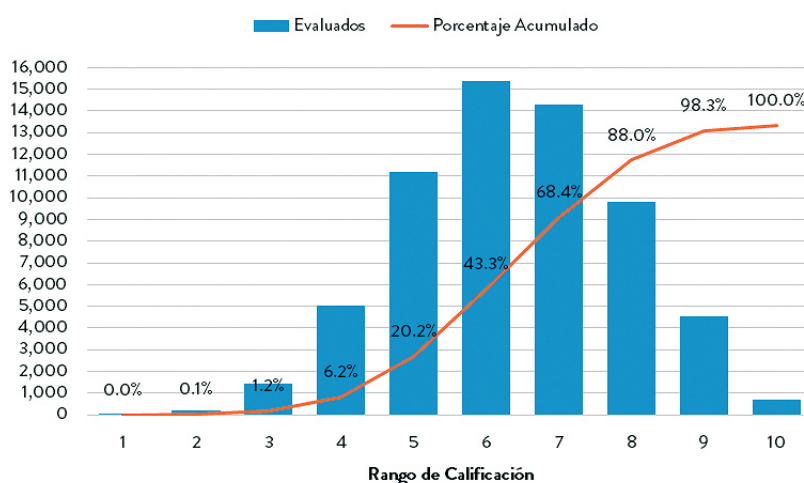
No es suficiente discutir sobre los problemas relacionados con el medio ambiente. Es necesario que los jóvenes desarrollen habilidades y mejores prácticas para el cuidado y uso sustentable de los recursos naturales. Las preguntas sobre esta capacidad indagaron por la frecuencia de consumo y por la percepción que se tiene sobre las formas de consumo en la sociedad.

Cerca de la mitad de los evaluados (47%) afirmaron que muchas veces o siempre tienen conductas a favor del cuidado del medio ambiente, particularmente en el ahorro de agua y en el uso de energía eléctrica, y el 71% considera graves o muy graves algunos comportamientos irresponsables de la sociedad en relación con el consumo de productos ^{31/}. En relación con el cualificador cognitivo, a través de 3 preguntas se evaluó la capacidad para identificar las consecuencias que tienen en el entorno algunas formas de consumo. Más de la mitad de los alumnos (51,8%) identificó correctamente las consecuencias del consumo desmedido de papel, pilas y productos que atentan contra la capa de ozono. Estos resultados son un motivo más para continuar con programas de educación ambiental que incluya docentes de todas las asignaturas, superando el sesgo naturalista.

Figura 15
Distribución de los estudiantes según puntaje de la prueba en la capacidad sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza (2015)

El eje vertical representa el número de estudiantes. Y el eje horizontal es el puntaje de la prueba

Fuente: PSC 2015



31. P6: ¿Cierras la llave del agua cuando te lavas los dientes, para no gastar tanta agua?
P7: ¿Apagas las luces de tu casa cuando ves que nadie las está utilizando?

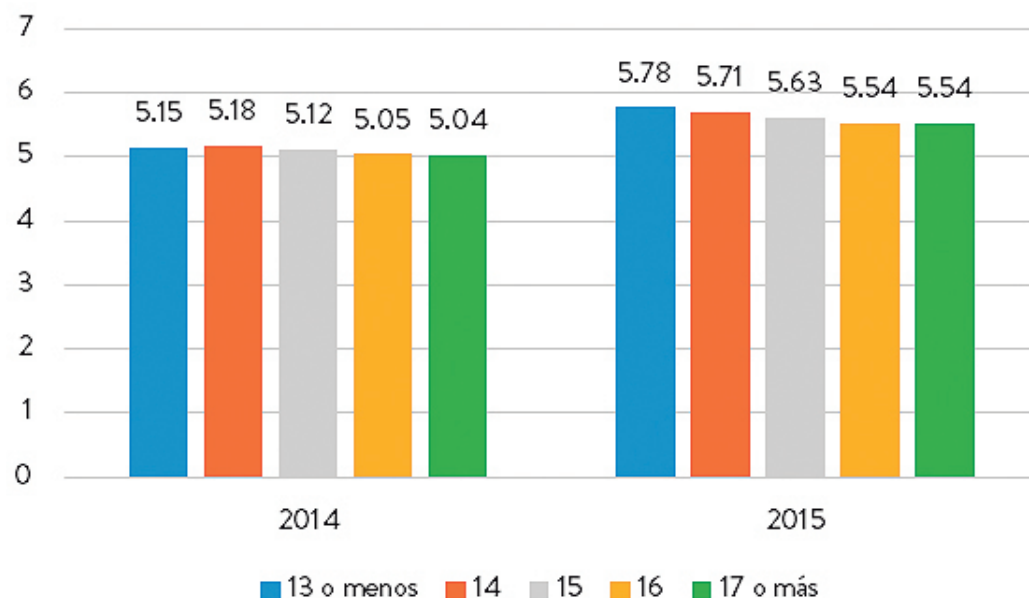
Tal y como se observa en la figura 14, en el 2015 esta capacidad tuvo el segundo valor del ICC (0,59). Avanzó 7 puntos con respecto al 2014 (0,52). Aunque los temas ambientales han ido ganando relevancia, debe haber mayor énfasis en la promoción del desarrollo de habilidades investigativas y participativas en la prevención de problemas ambientales. En este sentido, el diseño y ejecución de programas de educación ambiental constituyen una herramienta muy valiosa para fomentar el desarrollo de dichas capacidades.

Cerca de la mitad de los alumnos evaluados (47,3%) se ubicó entre el rango 6 y 7 (figura 15). A pesar de que solo el 8,3% alcanzó los rangos más altos, el desempeño en esta capacidad está por encima de lo esperado.

Si se parte de la idea que en razón a su género, los hombres y las mujeres asumen distintos roles en la sociedad, es correcto inferir que utilizan, administran y conservan los recursos naturales de forma distinta. Los resultados efectivamente mostraron esta diferencia, y se inclinaron a favor de las mujeres con un puntaje de 5,67, superior al 5,58 de los hombres. En el 2014 las mujeres también obtuvieron mejor puntaje.

Figura 16

Puntaje de la capacidad sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, según edad (2014-2015)

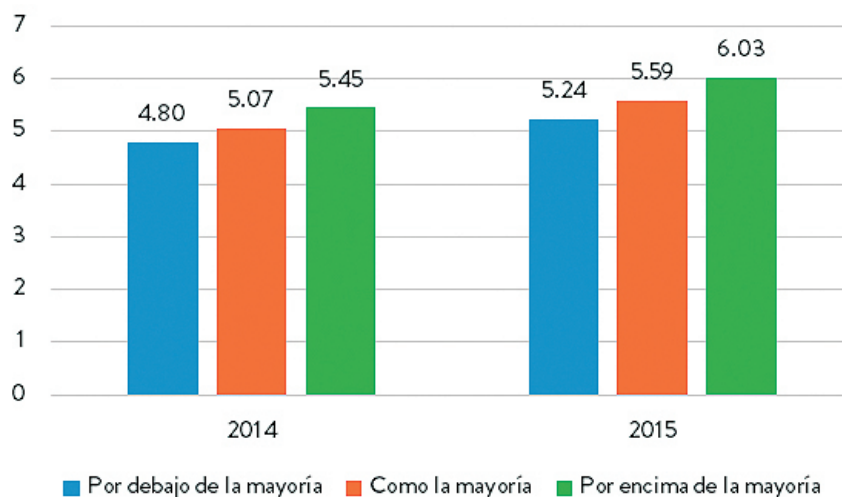


Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

No se observan diferencias significativas en los puntajes relacionados con la edad, sin embargo, parece que existe una relación inversa, ya que a medida que aumentan los años disminuye el desempeño. Esta tendencia también se observó en la evaluación del 2014 (figura 16).

Figura 17

Puntaje de la capacidad sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, según autodeclaración de rendimiento académico (2014-2015)



Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

Comparando con el año 2014, se mantiene la correlación positiva entre autoevaluación académica y desempeño. Los alumnos que consideran que sus calificaciones se encuentran por encima de la mayoría, obtienen mejores resultados (6,03, figura 17) que aquellos que piensan que sus calificaciones se encuentran por debajo de la mayoría (5,24).

Es probable que los alumnos con rendimiento académico sobresaliente tengan una mejor asimilación de la información relacionada con el impacto de las diferentes prácticas de consumo. Estos estudiantes también tienen mayor posibilidad de entender la gravedad de las acciones en contra del medio ambiente.

En relación con el nivel socioeconómico, se observa una correlación positiva con los puntajes obtenidos. Los estudiantes que piensan que su familia cuenta con ingresos para cubrir más que los gastos mínimos obtuvieron una calificación (5,71) superior a los que consideran que los ingresos familiares no alcanzan para cubrir sus gastos (5,49). Es probable que las personas con mayores recursos puedan tener acceso a información especializada, y se permitan utilizar productos y tecnología con menor carga para el medio ambiente. Este comportamiento incide en los mo-

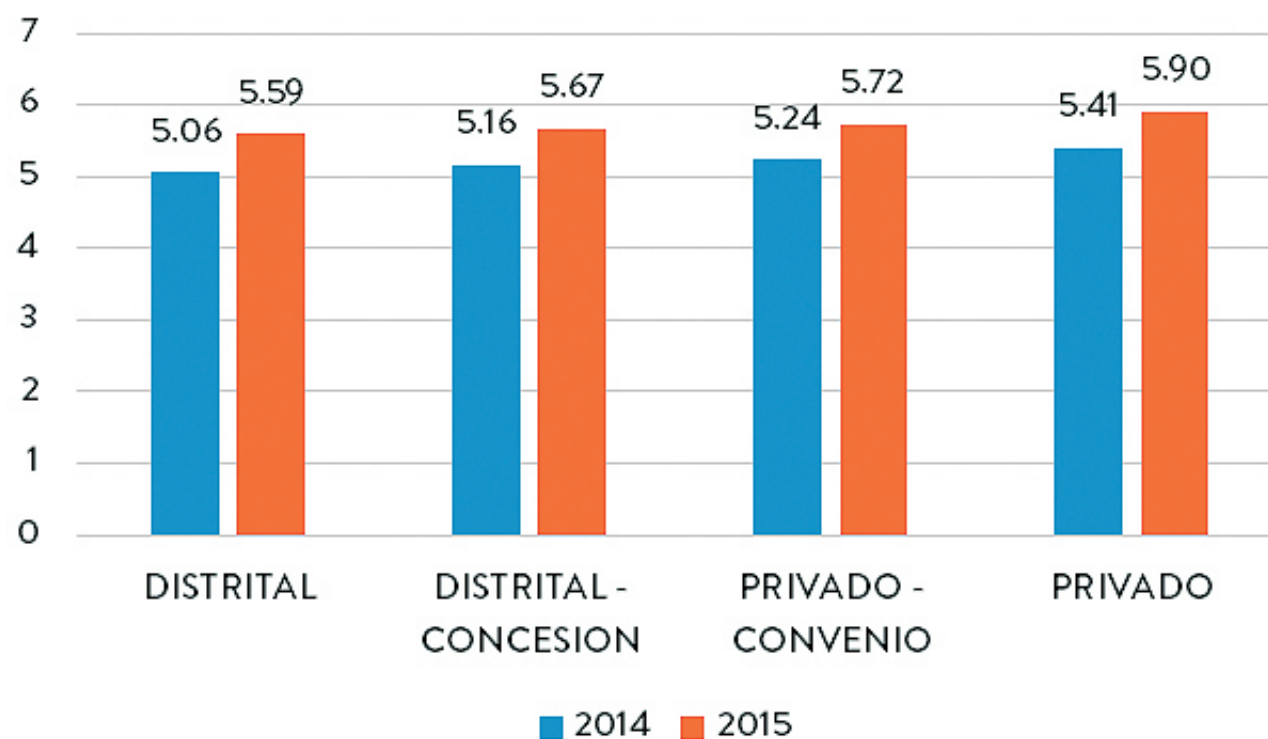
delos de aprendizaje de los y las estudiantes, quienes asimilan con mayor criterio los factores de riesgo para los ecosistemas.

Los resultados por jornada se inclinan a favor de las instituciones educativas con jornada única (puntaje 5,89). El tiempo de permanencia de los y las estudiantes en las instituciones incide favorablemente en el aprendizaje y en el desarrollo de capacidades para tomar conciencia sobre los comportamientos de consumo y las prácticas de la sociedad que alteran el equilibrio del medio ambiente. Estos resultados coinciden con los encontrados en el año 2014, en donde las calificaciones obtenidas por instituciones con jornada única (5,30) tuvieron mejor desempeño que aquellas con modalidades tradicionales.

Los resultados mantienen la tendencia de los colegios privados en la obtención de mejores calificaciones. En promedio, la calificación de los colegios privados es 5,81, mientras que el puntaje promedio de las instituciones distritales es de 5,63 (figura 18). En todos los casos subió el puntaje.

Figura 18

Puntaje de la capacidad sentido de la vi-da, el cuerpo y la naturaleza, , según tipo de colegio (2014-2015)



Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

6.5 SENSIBILIDAD Y MANEJO EMOCIONAL

Estas capacidades que van de la mano, contribuyen significativamente al cumplimiento de metas y objetivos y su influencia en la vida cotidiana es tan importante como la que ejercen las capacidades intelectuales o racionales. En el ámbito de la formación no basta con impartir instrucciones o enseñar dominios particulares, sino exigirse para formar en lo personal, lo social y lo ético. La evaluación de esta capacidad hizo énfasis en una de sus manifestaciones: la indignación ante la injusticia. Esta evaluación explora las reacciones de los jóvenes ante situaciones sociales contrarias a principios de equidad, transparencia y oportunidad, y permite identificar hechos que son significativos para ellos y que pueden llevar a conductas desproporcionadas por el afán de encontrar justicia.

Ya decíamos que el sustrato teórico de las capacidades tiene su origen en Sen. Al rescatar el pensamiento moral de Smith (1759), Sen (2009) destaca la relevancia del sentimiento moral para resolver los conflictos éticos. Sen hace especial énfasis en el sentimiento de la simpatía, que puede llevar a la indignación. Frente a las situaciones que se perciben como injustas, no se requiere responder con una teoría moral perfecta, sino con demandas inmediatas, que pueden estar motivadas por la indignación ^{32/}. Los programas de formación deberían tener en consideración la importancia de que los jóvenes aprendan a tomar conciencia de las propias emociones, ya que a través de ellas se procesa información y se toman decisiones que impactan la vida propia y de los demás.

Las preguntas que evalúan la sensibilidad y manejo emocional indagaron por situaciones hipotéticas o reales que implicaban el involucramiento y se expresaban en el componente actitudinal en términos de cuanta “rabia” les generaba cada situación. En estos términos, las dos situaciones que mayor indignación generaron fueron las relacionadas con apropiación de recursos públicos (52%) y pobreza extrema (54%)^{33/}. Identificar esta proporción de alumnos que se indignan por situaciones

32. Frente a las injusticias actuales, Hessel (2010) hace un llamado a la indignación. Le pide a los jóvenes que protesten, y que no permanezcan pasivos frente a las grandes injusticias del mundo contemporáneo.

33. P65: ¿Cómo te sientes si sabes que un o una gobernante se quedó con una parte del dinero de un contrato público?
P66: ¿Cómo te sientes si sabes de un niño o niña que está aguantando hambre?

de corrupción y abandono es alentador, si se tiene en cuenta que estos problemas han sido considerados como uno de los obstáculos más importantes para promover el desarrollo económico y social del país.

Es importante indagar si los sentimientos de indignación corresponden a la manifestación sincera de emociones que movilicen un posterior involucramiento o si, por el contrario, esta exaltación de la crítica y la eventual culpa hacia los demás traslapa una dificultad para reconocer la responsabilidad personal ante situaciones de injusticia.

Llama la atención que una tercera parte de la población evaluada reportó no sentir nada, o muy poca rabia, ante el hecho que haya mujeres a quienes su esposo no las deja buscar trabajo, y que de esta proporción, el 40% sean mujeres.

En relación con el cualificador cognitivo, a través de 3 preguntas se evaluó la capacidad para identificar el papel de los sentimientos morales en las relaciones y acciones ciudadanas. El resultado más sobresaliente es que el 50% de los alumnos identifica la importancia de que la institución educativa sea capaz de reconocer los esfuerzos de sus estudiantes para emprender proyectos de impacto social. Es importante, entonces, que los planteles educativos promuevan y estimulen la participación de los estudiantes en proyectos que tengan incidencia directa sobre la comunidad.

De acuerdo con la figura 14, entre 2014 y 2015 el valor del ICC de la capacidad sensibilidad y manejo emocional pasó de 0,57 a 0,58. En el 2015 este valor ocupa el tercer lugar entre todas las capacidades.

De acuerdo con la figura 19 la mayoría de los alumnos evaluados se distribuyeron cerca del promedio. Este es un desempeño apenas aceptable y no deja de preocupar que 12.656 alumnos (20%) se encuentren en los rangos más bajos (1 al 4).

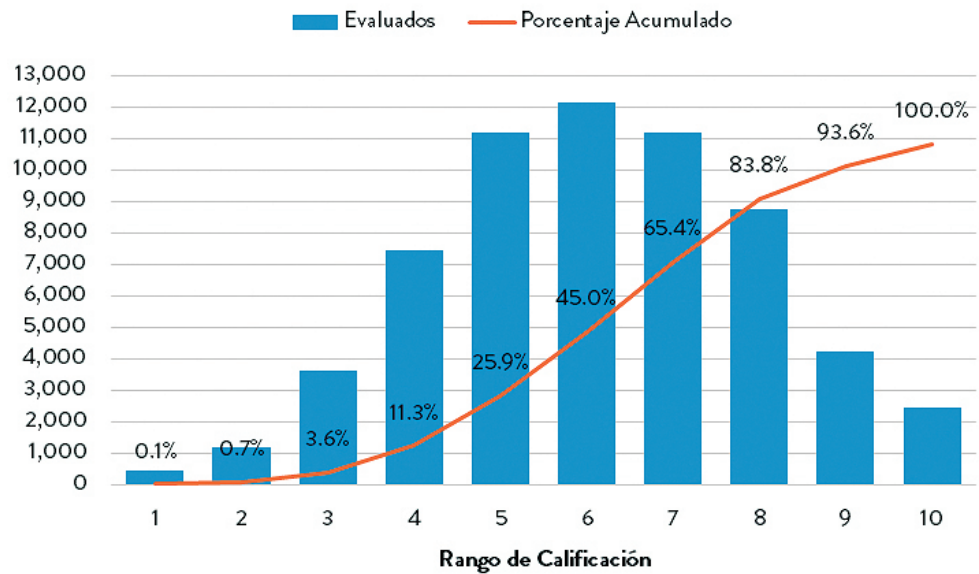
Indagar sobre la construcción de la masculinidad y feminidad en las instituciones educativas es una necesidad en cualquier contexto pedagógico que promueva la igualdad y condene la discriminación. Identificar diferencias en los puntajes obtenidos a partir del género podría brindar información relevante para el diseño de programas y proyectos institucionales. Sin embargo, la evaluación de este año no muestra una distancia significativa entre los puntajes obtenidos por los hombres y las mujeres (5,58 vs 5,63). La diferencia entre hombres y mujeres ha disminuido. Al parecer hay un avance en la educación de los hombres en la cultura de la comunicación, particularmente en la expresión de los sentimientos y de las emociones, en la asimilación de actividades asociadas convencionalmente a las mujeres, en el rechazo a cualquier tipo de injusticia tácita o manifiesta, y en el reconocimiento de formas legítimas de oposición.

En relación con la edad, los resultados no muestran diferencias significativas. Este comportamiento también se observó en la evaluación realizada en el año 2014. En la etapa que comprende los 13 y 17 años se experimentan diferentes cambios asociados a la pubertad. Sin embargo, como los desarrollos emocional y cognitivo van a diferentes ritmos, es probable que los mismos jóvenes que reclaman ciertos valores, sean capaces de infringirlos. Con el paso de los años, los jóvenes tienden a ser menos egocéntricos y prestan mayor atención a valores universales.

Figura 19

Distribución de los estudiantes según puntaje de la prueba en la capacidad sensibilidad y manejo emocional (2015)

El eje vertical representa el número de estudiantes. Y el eje horizontal es el puntaje de la prueba
Fuente: PSC 2015

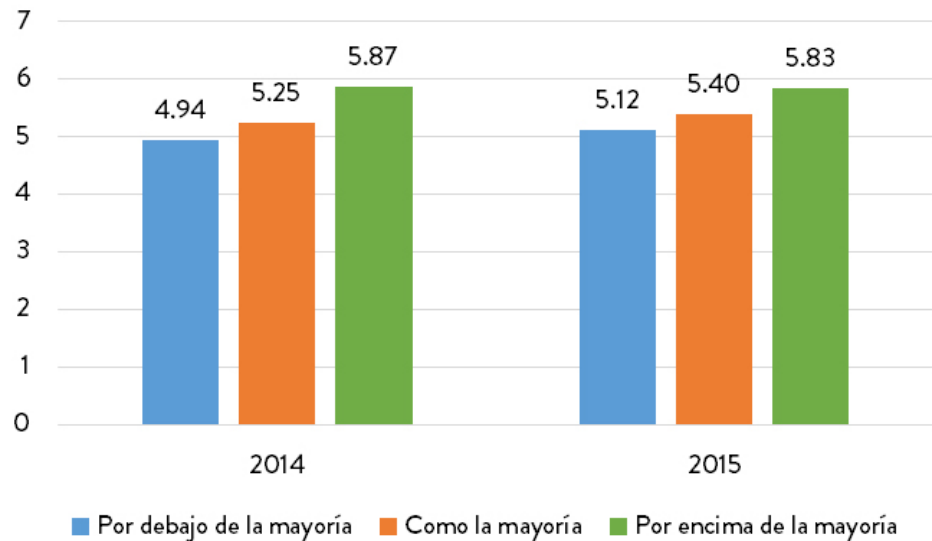


Hay una relación positiva entre el rendimiento académico y el puntaje de la capacidad sensibilidad y manejo emocional (figura 20). Aparentemente, obtener calificaciones sobresalientes es una variable de consideración para predecir la presencia de manifestaciones de indignación o rechazo ante situaciones injustas.

Figura 20

Puntaje de la capacidad sensibilidad y manejo emocional, según autodeclaración de rendimiento académico (2014-2015)

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015



Estos resultados no solo resaltan la importancia del rendimiento académico para obtener mejor desempeño en la prueba, sino también la del auto concepto, ya que éste no solo influye en cómo el joven se relaciona consigo mismo, sino también en la forma de interactuar con el mundo y de relacionarse con los demás. El reto de las instituciones educativas será facilitar las herramientas pedagógicas para que los alumnos sean capaces de identificar sus propias fortalezas y debilidades.

Contrario a lo que se pudiera pensar, el nivel socioeconómico, tal y como es percibido por los estudiantes, no muestra una correlación positiva con las calificaciones obtenidas. Los alumnos que creen que su familia cuenta con ingresos para cubrir más que los gastos mínimos obtuvieron una calificación muy similar a los que consideran que los ingresos familiares no alcanzan para cubrir sus gastos (5,48 y 5,43, respectivamente). Una posible explicación de estos resultados es que los jóvenes que viven en familias con bajos ingresos han adquirido una capacidad de asumir con flexibilidad situaciones límite y se han sobrepuesto a ellas. Esta apreciación se valida al comparar PSC 2015 y PSC 2014. El puntaje aumentó más en el grupo de alumnos que creen que los ingresos familiares no alcanzan para cubrir los gastos mínimos (pasó de 5,28 a 5,43).

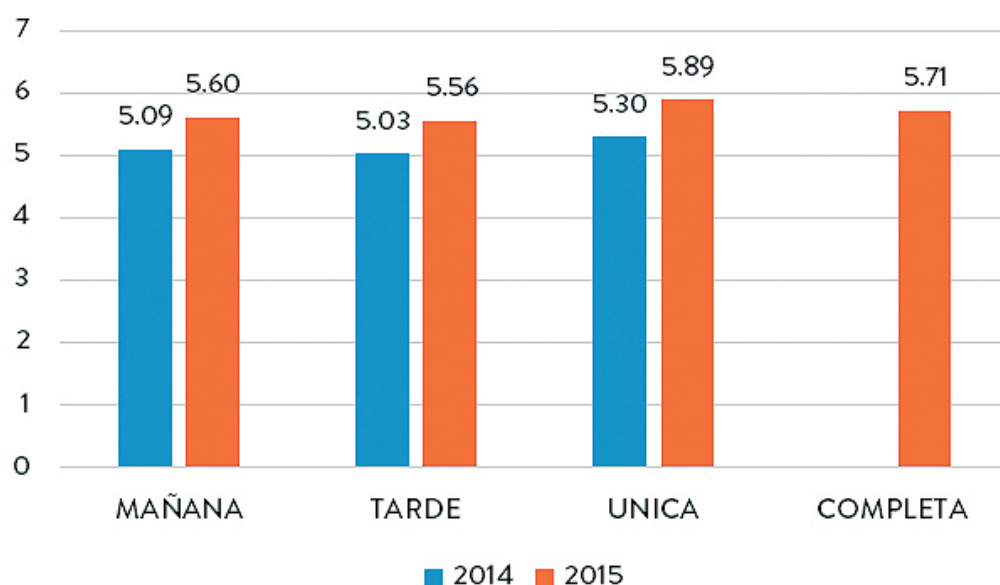


Figura 21

Puntaje de la capacidad sensibilidad y manejo emocional, según tipo de jornada (2014-2015)

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

Los resultados por jornada favorecen a las instituciones educativas con jornada única (5,89, figura 21). Estas calificaciones indicarían que el tiempo de permanencia de los estudiantes en las instituciones ha favorecido el trabajo académico y pedagógico para el desarrollo de capacidades y expresión de emociones y sentimientos. Estos resultados son concordantes con los encontrados en el año 2014, en donde las calificaciones obtenidas por instituciones con jornada única (5,80) también estuvieron por encima de las obtenidas por instituciones con otras modalidades.

La actual administración tiene la meta ambiciosa de que un alto porcentaje de la matrícula de colegios oficiales se beneficien de esta jornada, y evidencias como la encontrada en la evaluación podrían suponer que hay elementos de juicio para optar por dar continuidad a la promoción de esta modalidad.

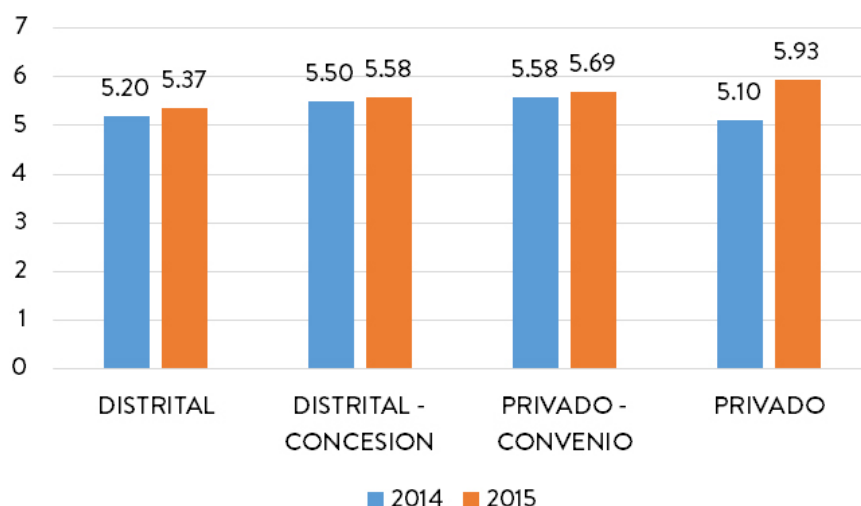


Figura 22

Puntaje de la capacidad sensibilidad y manejo emocional, según tipo de colegio (2014-2015)

Fuente: PSC 2014 y PSC 2015

Se confirman los hallazgos anteriores, que muestran mayores puntajes en los colegios privados. En el 2015, el puntaje de los privados fue 5,93 (figura 22), y el de los colegios oficiales fue 5,37. Aunque en las instituciones distritales se observan los puntajes más bajos, en comparación con el año 2014 fueron las que dieron un mayor salto (pasaron de 5,20 a 5,37).

6.6 PARTICIPACIÓN, RAZÓN PÚBLICA E INSTRUMENTALISMO

La SED define la participación como “la acción de tomar parte”, y distingue entre dos formas de participación: horizontal y vertical. La participación horizontal se refiere más a la participación del individuo en los asuntos de su comunidad y de su entorno de convivencia más directo, mientras que la vertical se refiere a la participación en los asuntos públicos y políticos, particularmente a través de los mecanismos que el Estado provee para ello.

En la PSC 2015, de 18 preguntas relacionadas con la capacidad de participación, 9 se refieren a la participación horizontal y 9 a la vertical. Las 4 preguntas del cualificador contextual corresponde a la dimensión horizontal, y las 5 del cualificador involucramiento tienen que ver con la dimensión vertical. La incidencia del contexto en la participación se basa en una percepción que tienen los estudiantes de su contexto cercano (el barrio, su lugar de residencia y el colegio), y no considera el contexto social o político más amplio. En cambio, la incidencia del involucramiento en su capacidad de participación sí tiene una dimensión más amplia, que incluye los asuntos sociales y políticos que trascienden su entorno de convivencia más cercano. Se hace referencia, entonces, a los asuntos de interés público que afectan a toda la sociedad o al país.

Como sucede con otras dimensiones, las mujeres (con un puntaje de 5,04) mostraron una mayor capacidad de participación que los hombres (4,86). Por edades no se notan diferencias relevantes.

En la autoevaluación del desempeño académico y del nivel socioeconómico se mantienen las tendencias observadas a nivel general. Los estudiantes que autoevaluaron su desempeño académico “por encima de la mayoría” obtuvieron la mejor calificación (puntaje 5,16), frente a la de aquellos que se declararon “por debajo de la mayoría” (4,70), que fue la más baja. Los estudiantes que dicen tener una mejor situación socioeconómica obtuvieron un puntaje más alto. También es clara la incidencia positiva de la jornada completa (puntaje 5,24), que supera a los de jornada única (5,16). Los estudiantes de jornada “tarde” (4,91) se situaron apenas por encima de los de jornada “mañana” (4,89), que ocuparon el último lugar. En cuanto al tipo de colegio, los colegios en concesión obtuvieron el mejor puntaje de la prueba, con un promedio de 5,24, seguido de los privados (5,16), convenio (5,13), y distrital (4,90).

En general los estudiantes consideran que el entorno escolar no es muy participativo. El 50% dice que los contenidos del manual de convivencia tienen en cuenta la opinión de los estudiantes algunas, muchas veces o siempre, frente a un 50% que afirma que son pocas las veces o nunca (pregunta 18).

El 53% de los estudiantes piensa que no es ni muy fácil ni muy difícil lograr que la gente cambie su comportamiento en la calle (pregunta 37). Y para la mayoría (70%) no sólo quienes ocupan posiciones de poder en el gobierno o en las empresas pueden hacer algo para mejorar la sociedad.

El 69% de los estudiantes no ha expresado su opinión a través de algún medio de comunicación (por ejemplo una revista, un periódico o una emisora de radio). Un porcentaje similar ha realizado alguna acción solidaria para ayudar a una víctima en una situación específica. Llama la atención que un 57% ha expresado su opinión a través de redes sociales como Facebook o Twitter, y la mayoría (52%) ha recogido firmas para hacer una petición y ha participado en una marcha o manifestación (preguntas 67-71).

La correlación de participación con otras capacidades es relativamente baja (oscila alrededor de 0,30). La correlación con los cualificadores apenas es un poco más alta. La relación con el cualificador de contexto es negativa. Ello indicaría que donde los individuos perciben contextos más hostiles tienden a mejorar la participación.

7

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Los hallazgos comunes de las pruebas del 2014 y 2015 son el fundamento para el diseño de políticas públicas.

1. Es evidente la importancia de la escuela. Pero, al mismo tiempo, es claro que la acción del colegio es insuficiente. La capacidad de transformación que tienen los planteles se mejora en la medida en que la escuela sea más eficaz. En los ejercicios multifactoriales la mayor parte de las variables explicativas tienen que ver con las características del plantel. En PSC 2014, de acuerdo con los resultados de las regresiones, los factores explicativos dan cuenta del 30% de la varianza del valor del ICC. En PSC 2015 el porcentaje es de 23,4%. Reiteramos lo dicho en el informe anterior (Bonilla et al. 2015) sobre la importancia de coordinar todas las acciones de intervención. Debe existir coordinación entre las entidades que llegan a las familias, y las que actúan sobre el colegio.
2. La jornada completa y la jornada única tienen resultados positivos innegables. Este resultado es contundente en las dos pruebas. Es pertinente la insistencia de la SED en la ampliación de la jornada, y en la extensión a todos los colegios.
3. La mujer tiene mayor capacidad para la ciudadanía y la convivencia que los hombres. Este resultado se confirma en las dos pruebas. Y es interesante que se mantiene cuando se evalúan las capacidades específicas.
4. El rendimiento académico tiene una relación positiva con el valor del ICC. Esta constatación muestra que la integralidad que buscan las pruebas SER no generan un efecto sustitución sino complementariedad. Es posible, entonces, que la formación integral permita avanzar en todas las dimensiones.
5. Los colegios privados tienen un ICC superior al de los colegios públicos, pero la distancia ha ido disminuyendo. Se observa un proceso de convergencia.
6. Las condiciones socioeconómicas, que resultan de la autodeclaración de los estudiantes, tienen una relación positiva con el ICC. De todas maneras, para que el análisis sea más detallado habría que indagar, desde el hogar, por las condiciones de vida de las familias.
7. El tamaño del colegio tiene un impacto favorable en el ICC. A medida que el colegio va creciendo, mejora el ICC. La relación positiva no es indefinida porque más allá de un cierto nivel, el tamaño del

colegio puede ser inadecuado. En teoría debe existir un tamaño óptimo de plantel. La relación positiva se explica porque los colegios de mayor tamaño tienen mejores condiciones de infraestructura y cuentan con personal de apoyo adecuado.

8. No es claro el impacto del curso. El tamaño del curso parece no ser relevante. Para conocer la relación entre el estudiante, el curso y el colegio habría que estimar modelos jerárquicos, que permitan conocer los efectos diferenciales.
9. En el análisis de las capacidades se ha puesto en evidencia la pertinencia de la interacción entre las dimensiones sensoriales y las racionales. La visión integral se refleja en las correlaciones entre capacidades.
10. La participación es difícil de captar. La definición y su alcance no han sido precisos. El margen de maniobra que tienen los estudiantes al interior del plantel se presta a interpretaciones muy diversas.
11. Los resultados de la prueba muestran que es factible encontrar medidas cardinales para categorías complejas como la ciudadanía y la convivencia. Tanto en las preguntas tipo AVSP como DCS, es posible medir y comparar.
12. La comparación entre las pruebas del 2014 y del 2015 muestra que sí es posible crear una línea de base, aún en temas tan complejos como la ciudadanía y la convivencia.
13. Entre 2014 y 2015 el valor del ICC global mejoró y pasó de **0,526** a **0,565**.
14. Entre el 2014 y el 2015 se observan cambios importantes en identidad (9 puntos), dignidad y derechos (9) y en sentido de la vida (7). Estas variaciones muestran que las decisiones de política pública pueden llevar a transformaciones relevantes.
15. Desde el punto de vista de la política pública, los resultados de PSC 2014 y de PSC 2015 son tan contundentes que deberían ser el punto de partida para fijar estrategias de mediano y largo plazo. En la discusión de las alternativas se debe tener en cuenta la capacidad de incidir sobre las capacidades y los cualificadores. En un año se pueden impactar los aspectos cognitivos pero la transformación de otras dimensiones requiere más tiempo.

8

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BARANZINI Andrea., RAMIREZ José., SCHAEERER Caroline., THALMANN Philippe., 2008, ed. *Hedonic Methods in Housing Markets. Pricing Environmental Amenities and Segregation*, Springer, New York.

BLANCO Rosa., 2008, direc. *Eficacia Escolar desde el Enfoque de Calidad de la Educación*, Salesianos Impresores, Santiago.

BONILLA Edna., GONZALEZ Jorge., 2015, coord. *Capacidades para la Ciudadanía y la Convivencia, Pruebas SER, Evaluando Nuevas Formas de Aprender*, Instituto de Estudios Urbanos, Secretaría de Educación, Bogotá.

BONILLA Jaime., 2010. *Segregación Socio-Espacial en Bogotá, Colombia, 2000-2009. El Mercado Inmobiliario y las Rentas del Suelo*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, mimeo.

BURGOS Giovani., RIVERA Fernando., 2011. *Residential Segregation, SES, and Disability: A Multi-Level Study of Puerto Ricans in the United States*, Working Paper 2011-02, McGill University, Montreal.

CANO Floralba., 2006. "Factores de Logro Cognitivo en la Escuela Primaria Colombiana. Estudio Realizado sobre una Muestra de Planteles - Grados 3º, 5º (1993-1994)", en **MURILLO F. Javier.,** coord. *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, pp. 33-60.

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

CASTILLO Jairo., 2014. *Imagining Bogotá Beyond the Socioeconomic Stratification: A Prospective Analysis on Residential Segregation*, Master of Science, Regional and Urban Planning Studies, LSE, London.

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA, Cepal., 2014. *Panorama Social de América Latina 2014*, Cepal, Santiago.

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

CONCEJO DEL DISTRITO ESPECIAL DE BOGOTA., 2012. *Acuerdo 489 de 2012. Por el cual se Adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, Distrito Capital, 2012-2016, Bogotá Humana*, Concejo de Bogotá, Bogotá.

DELPRATO Marcos., 2006. “Determinantes del Rendimiento Educativo del Nivel Primario Aplicando la Técnica Multinivel”, en **MURILLO F. Javier.**, coord. *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, pp. 111-142.

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.

GONZALEZ Jorge., 1998. *Economía de la Educación, Calidad y Determinantes del Logro Educativo*, Misión Social, DNP, Bogotá, mimeo.

GONZALEZ Jorge., 2002, ed. *Familias Colombianas: Estrategias Frente al Riesgo*, DNP, Pndh, Icbf, Misión Social, Alfaomega, Bogotá.

GONZALEZ Jorge., 2012. “Desarrollo Humano y Lucha Contra la Segregación en Bogotá”, *Semana*, jul. 1.

GONZALEZ Jorge., 2013 a, ed. *Segregación Socioeconómica en el Espacio Urbano de Bogotá*, Alcaldía Mayor de Bogotá, SDP, Bogotá.

GONZALEZ Jorge., 2013 b. “Resiliencia, Segregación y Economía”, *Flora Capital*, no. 13, pp. 30-31.

GONZALEZ Jorge., DIAZ Wilson., GOMEZ Julio., LOPEZ Luis., MARTINEZ Libia., MORENO Magnolia., RIOS Mariana., TORRES Hugo., VARGAS Alberto., 2007. *Segregación Socioeconómica en el Espacio Urbano de Bogotá*, Universidad Nacional, SDP, Bogotá.

HESSEL Stéphane., 2010. *Indignez-Vous*, Indigène, Montpellier.

KAKWANI Nanak., KHANDKER Shahid., SON Hyun., 2004. *Pro-Poor Growth: Concepts and Measurement with Country Case Studies*, Working Paper, no. 1, International Poverty Centre, Undp, Brasilia.

KANT Immanuel., 1785. *Cimentación para la Metafísica de las Costumbres*, Aguilar, Buenos Aires, 1973.

LOPEZ Luis., DIAZ Luis., VARGAS Alberto., MALUENDAS Alexis., RODRIGUEZ Edgar., MUÑOZ Manuel., TORRES Hugo., MARTINEZ Libia., VEGA Julio., CARRASCO René., 2013. *Segregación Socioeconómica en el Espacio Urbano de Bogotá*, SDP, Universidad Nacional, mimeo.

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.

MISION PARA EL EMPALME DE LAS SERIES DE EMPLEO, POBREZA Y DESIGUALDAD, Mesep., 2009. *Empalme de las Series de Mercado Laboral, Pobreza y Desigualdad (2002-2008). Resultados Fase I, Resumen Ejecutivo*, Dane, DNP, Bogotá.

MISION PARA EL EMPALME DE LAS SERIES DE EMPLEO, POBREZA Y DESIGUALDAD, Mesep., 2011. *Pobreza Monetaria en Colombia: Nueva Metodología y Cifras 2002-2010. Resultados Fase II*, Dane, DNP, Bogotá.

MISION SOCIAL., 1997. “La Calidad de la Educación y el Logro de los Planteles Educativos”, *Planeación y Desarrollo*, vol. 28, no. 1, enero-mar., pp. 25-62.

MURILLO F. Javier., 2006 a, coord. *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones*, Convenio Andrés Bello, Bogotá.

MURILLO F. Javier., 2006 b. “Introducción. La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica”, en **MURILLO F. Javier.,** coord. *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, pp. 13-32.

MURILLO F. Javier., 2006 c. “Un Estudio Multinivel sobre los Efectos Escolares y los Factores de Eficacia de los Centros Docentes de Primaria en España”, en **MURILLO F. Javier.,** coord. *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 Buenas Investigaciones*, Convenio Andrés Bello, Bogotá, pp. 345-372.

MURILLO F. Javier., 2008. “Enfoque, Situación y Desafíos de la Investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe”, en **ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA**

EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA, Unesco., LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION, Llece., *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*, Unesco, Llece, Santiago, pp. 17-48.

MURILLO F. Javier., ROMAN Marcela., 2008. “Resultados de Aprendizaje en América Latina a Partir de las Evaluaciones Nacionales”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, no. 1.

MURILLO F. Javier., ROMAN Marcela., 2010. “Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 53, pp. 97-120.

NUSSBAUM Martha., 2010. *Not for Profits. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton.

NUSSBAUM Martha., SEN Amartya., 1993, comp. *La Calidad de Vida*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

ORGANIZACION DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACION, LA CIENCIA Y LA CULTURA, Unesco., LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION, Llece., 2008. *Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*, Unesco, Llece, Santiago.

OSPINA David., 2001. *Introducción al Muestreo*, Universidad Nacional, Bogotá.

PIÑEROS Luis., MORENO Hernando., 1998. *La Eficacia de los Colegios de Educación Media*, Ministerio de Educación, Bogotá, mimeo.

PRETECEILLE Edmond., 2014. *Segregation, Social Mix and Public Policy in Paris*, Paris, mimeo.

PREVOT Marie-France., 2000. “Segregación, Fragmentación, Secesión. Hacia una Nueva Geografía Social en la Aglomeración de Buenos Aires”, *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. 2, no. 7, pp. 405-431.

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.

REARDON Sean., BISCHOFF Kendra., 2010. *Income Inequality and Income Segregation*, Stanford University, Stanford, mimeo.

REARDON Sean., GREWAL Elena., KALOGRIDES Demetra., GREENBERG Erica., 2011. *Brown Fades: The End of Court-Ordered School Desegregation and the Resegregation of Public Schools*, Stanford University, Stanford, mimeo.

RODRIGUEZ Jorge., 2001. *Segregación Residencial Socioeconómica: ¿Qué Es?, ¿Cómo se Mide?, ¿Qué Está Pasando?, ¿Importa?*, Población y Desarrollo, no. 16, Celade, Cepal, Santiago.

SABATINI Francisco., 2003 a. *La Segregación Social del Espacio en las Ciudades de América Latina*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

SABATINI Francisco., 2003 b. *The Social Segregation in the Cities of Latin America*, Inter American Development Bank, Washington.

SARAVI Gonzalo., 2004. “Segregación Urbana y Espacio Público: Los Jóvenes en Enclaves de Pobreza Estructural”, *Revista Cepal*, no. 83, agosto, pp. 33-48.

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

SARMIENTO Alfredo., ORTIZ Ariane., VASCO Carlos., RAMIREZ Clara., BUITRAGO Jaime., OLARTE María., 2015. *Educación de Calidad para una Ciudad y un País Equitativos. Misión Calidad para la Equidad. Educación para el Desarrollo Humano*, Secretaría de Educación, Pnud, Bogotá.

SHELLING Thomas., 1969. “Models of Segregation”, *American Economic Review*, vol. 59, no. 2, may, pp. 488-493.

SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACION, SED., 2013. *Lineamiento Pedagógico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, SED, Bogotá.

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 Area de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, SED, Bogotá.

SECRETARIA DISTRITAL DE PLANEACION, SDP., 2015. *Encuesta Multipropósito*, Bogotá, Ciudad de Estadísticas, no. 70, SDP, Bogotá.

SEN Amartya., 1983. “Poor, Relatively Speaking”, *Oxford Economic Papers*, vol. 35, no. 2, jul., pp. 153-169.

SEN Amartya., 1985. *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press, New York, 1999.

SEN Amartya., 1997. "From Income Inequality to Economic Inequality", *Southern Economic Journal*, vol. 64, no. 2, oct., pp. 384-401.

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

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

SMITH Adam., 1759. *The Theory of Moral Sentiments*, Prometheus Books, New York, 2000.

URIBE Consuelo., 2008. "Estratificación Social en Bogotá: De la Política Pública a la Dinámica de la Segregación Social", *Universitas Humanistica*, no. 65, enero-jun., pp. 139-171.

URIBE Consuelo., PARDO Camila., 2006. "La Ciudad Viva: Movilidad Espacial y Representaciones sobre la Estratificación Social en Bogotá", *Universitas Humanistica*, no. 62, jul.-dic., pp. 169-203.

URIBE Consuelo., VASQUEZ Socorro., PARDO Camila., 2006. "Subsidiar y Segregar: La Política de Estratificación y sus Efectos sobre la Movilidad Social en Bogotá", *Papel Político*, vol. 11, no. 1, enero-jun., pp. 69-93.

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

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

YU Chong Ho., 2013. *A Simple Guide to the Item Response Theory (IRT) and Rasch Modeling*, Azusa Pacific University, Azusa.

ZHANG Junfu., 2009. *Tipping and Residential Segregation: A Unified Schelling Model*, Clark University, Worcester, mimeo.

ZIMMERMANN Laura., 2014. "Segregación Espacial y Políticas Públicas. Mirada Cruzada entre Francisco Sabatini y Jorge Iván González", *Territorios*, no. 30, pp. 219-224.

Capacidades para la
Ciudadanía y la Convivencia
Segundo Informe de Aplicaciones

Instituto de Estudios Urbanos,
Universidad Nacional de Colombia

Secretaría Distrital de Educación

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

1500 ejemplares

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

Familias tipográficas:
Brandon Grotesque
Aldine401 BT



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

 @Educacionbogota

 Educacionbogota

 Educacionbogota

 @educacion_bogota


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

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN