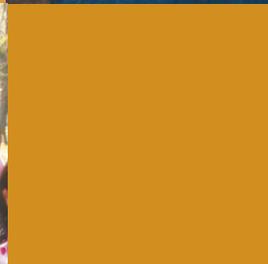




Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

UMC



Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004

Una primera aproximación a la
evaluación de la reflexión ciudadana

Sexto grado de Primaria

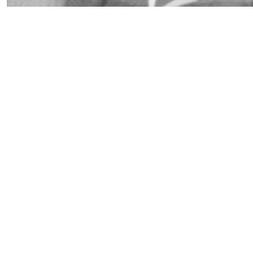
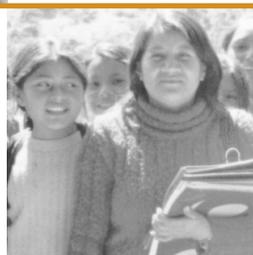
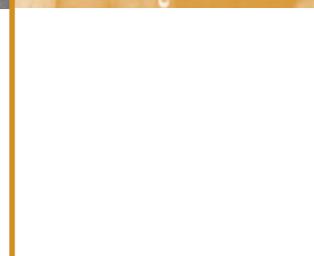
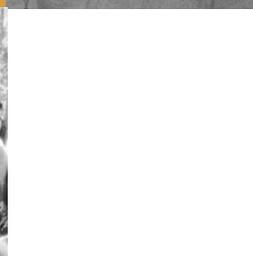
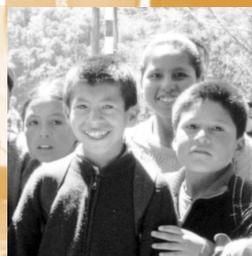
15

Documento de trabajo
UMC



Unidad de Medición
de la Calidad Educativa

UMC



Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004

Una primera aproximación a la
evaluación de la reflexión ciudadana

Sexto grado de Primaria

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Javier Sota Nadal

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
Enrique Prochazka Garavito

SECRETARIO ADJUNTO DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
Walter Twanama Altamirano

JEFE DE LA OFICINA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
Carlos Pizano Paniagua

JEFA DE LA UNIDAD DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
Liliana Miranda Molina

COORDINADORA DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN
Tania Pacheco Valenzuela

EQUIPO DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE FORMACIÓN CIUDADANA
Yolanda Rojo Chávez

EDITORA
Ximena Urbina Keller

© Ministerio de Educación del Perú, 2005.
Calle Van de Velde N° 160, Lima 41 – Perú
Teléfono: 215 5800
www.minedu.gob.pe

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2006-3651

ISBN: 9972-881-53-9



La elaboración de este documento ha sido producto del trabajo del equipo de Evaluación de Formación Ciudadana de la UMC entre los años 2003 y 2006. Participaron en diferentes etapas de su elaboración Alessandra Dibós Gálvez, Susana Frisancho Hidalgo, Juan José Ccoyllo Ancco, Katherine Mansilla Torres y Yolanda Rojo Chávez.

Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Contenido

Introducción	5
CAPÍTULO 1: Marco teórico	9
1. Democracia como sistema y cultura	9
2. Ciudadanía para la democracia en el Perú	10
3. La interculturalidad como reto social y político	12
4. Convivencia y participación: aspectos fundamentales del ejercicio ciudadano democrático	13
5. El reto de formar <i>en</i> y <i>para</i> la ciudadanía democrática desde la escuela y desde el aula	14
CAPÍTULO 2: Aspectos metodológicos	15
1. Dimensiones del modelo de evaluación	16
2. Las preguntas y sus características	20
3. Los criterios de análisis	20
4. El método estadístico utilizado	24
5. Niveles de desempeño	25
6. Alcances y límites de la evaluación	31
CAPÍTULO 3: Resultados de la evaluación de Formación Ciudadana	33
1. Capacidad 1: <i>Maneja información sobre convivencia y participación democráticas</i>	33
1.1. Análisis cuantitativo	34
1.2. Análisis cualitativo por niveles	39
2. Capacidad 2: <i>Propone alternativas de convivencia y participación democráticas</i>	60
2.1. Análisis de resultados sobre <i>Opta por alternativas de convivencia y participación democráticas</i>	60
2.2. Análisis de resultados sobre <i>Propone alternativas de convivencia y participación democráticas</i>	70

CAPÍTULO 4. Interpretación de los resultados de la evaluación en Formación Ciudadana	96
1. ¿Son las niñas y los niños reconocidos como ciudadanos en la familia, en la escuela, en la comunidad, en el país?	97
2. ¿Cuáles son los referentes ciudadanos de los niños y las niñas?	98
3. ¿Cuál es la relación entre la situación de exclusión de los niños y las niñas y su formación ciudadana?	100
4. ¿Se respetan los derechos de las niñas y los niños?	101
5. ¿Influyen los medios de información y de comunicación en el desarrollo de la formación ciudadana de las niñas y los niños?	103
6. ¿Es la escuela un espacio de convivencia democrática?	105
7. ¿Es el maltrato infantil una estrategia para educar?	108
8. ¿Tienen los niños y las niñas un potencial no reconocido?	110
9. ¿Cuál es el sentido de la formación ciudadana en la escuela?	112
10. ¿Cómo y para qué se aprende la historia?	116
11. La escuela como espacio de encuentro ¿propicia el reconocimiento del otro?	117
CAPÍTULO 5: Conclusiones y recomendaciones	119
1. Conclusiones	119
2. Recomendaciones	122
Bibliografía	127

Introducción



En noviembre de 2004, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación realizó la cuarta Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (EN 2004). En esta ocasión, además de evaluar las áreas de Comunicación y Matemática, se realizó un estudio, por primera vez y a escala nacional, de competencias y capacidades vinculadas con la formación ciudadana en estudiantes de sexto grado de primaria.

Para dicho estudio, se tomó una muestra de 13 708 estudiantes de sexto grado de primaria, representativa de la diversidad de instituciones educativas de nuestro país: estatales y no estatales, rurales y urbanas, polidocentes completas y multigrado.

Analizar el rendimiento de los estudiantes en Formación Ciudadana resulta novedoso en nuestro contexto por dos motivos. Primero, a diferencia de Comunicación y Matemática, que constituyen áreas del currículo, Formación Ciudadana no conforma un área curricular en sí, sino, más bien, un eje que debe desarrollarse en todas las áreas curriculares, dentro y fuera del aula de clase. Segundo, existe poca experiencia internacional sobre estudios de rendimiento sobre este eje a escala de sistema. Por ello, investigar los desempeños de los estudiantes a nivel nacional en un eje como el de Formación Ciudadana resulta tan nuevo como complejo.

Desde hace algunos años, el Ministerio de Educación viene incorporando en sus diseños curriculares de primaria y de secundaria ejes curriculares que funcionan como hilos conductores de todas las dimensiones y áreas de aprendizaje. En este sentido, considerar la formación ciudadana como un eje transversal implica que la educación integre valores y actitudes democráticos en los estudiantes para que estos puedan contribuir al desarrollo democrático del país.

La necesidad y pertinencia de trabajar este eje en las instituciones educativas se expresa en la visión del sector educación para los años 2004–2006, según la cual el reto para nuestro país es la promoción del desarrollo humano a través de la justicia social, la cultura de paz y la autonomía para el ejercicio ciudadano:

[...] iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato sin ninguna forma de discriminación, en un sistema educativo flexible, adecuado a las necesidades y exigencias de la diversidad, que incorpora a los niños y niñas con necesidades educativas especiales y logra el desarrollo de competencias básicas para que todas las personas se desenvuelvan social y laboralmente, tiendan a la creatividad e innovación, orienten su comportamiento por los valores democráticos, promuevan el desarrollo humano integral y sostenible, la justicia social y la cultura de paz y ejerzan el derecho a aprender en forma continua y con autonomía. (MED 2004:34)¹

1. Los subrayados son nuestros.

Esta evaluación a escala nacional incorpora el eje de Formación Ciudadana en su objeto de análisis y, con ello, busca contribuir al quehacer y sentido ciudadanos de la institución educativa. Se busca evaluar la reflexión sobre el ejercicio ciudadano, es decir, medir el desarrollo de aspectos cognitivos² sobre ciudadanía que los estudiantes deben desarrollar en su etapa escolar. Para ello, se aplicaron pruebas acordes con un modelo de evaluación de sistema estandarizada, es decir, pruebas de lápiz y papel para recoger información, a nivel nacional, sobre la reflexión ciudadana de los estudiantes.

Este estudio ha optado por investigar el aspecto cognitivo de los estudiantes, referido a la reflexión sobre el ejercicio ciudadano, lo que incluye manejar información sobre convivencia y participación democráticas, y elaborar propuestas democráticas frente a conflictos sociales.

En el currículo del nivel primario, el eje relacionado con Formación Ciudadana tiene el nombre de «Conciencia democrática y ciudadana». Desde él, se busca que niñas y niños desarrollen

[...] el respeto por la opinión de los otros, el reconocimiento mutuo de deberes y derechos, la búsqueda de consensos, la solidaridad, la cooperación, el cumplimiento de los compromisos, el equilibrio en la conducta, la toma conjunta de decisiones, la justicia y otros valores [...]. En educación inicial (5 años) y en educación primaria, este eje curricular dinamiza una serie de propuestas pedagógicas, a partir de los derechos del niño y de la niña. (MED 2000:22)

Considerando los parámetros de nuestra investigación, se decidió evaluar la formación ciudadana de los estudiantes desde el área de Personal Social para sexto grado de primaria por ser el área más afín en sus contenidos al eje.

En efecto, podemos reconocer que el área de Personal Social incorpora el desarrollo de la formación ciudadana y lo expresa en una de sus competencias: «[...] demuestra permanentemente comportamiento democrático en la vida cotidiana practicando la solidaridad, justicia, tolerancia y respeto a la integridad física y moral de las personas e instituciones» (MED 1999:64). En este sentido, la reflexión ciudadana implica identificar información relevante, organizarla secuencial y lógicamente, elaborar juicios de valor y proponer alternativas democráticas para la solución de problemas ciudadanos a partir de situaciones sociales.

El Perú tiene muchos desafíos por delante para lograr un desarrollo integral como país y para alcanzar tanto una convivencia social más justa y solidaria como un sistema democrático a través del cual sociedad civil y Estado dialoguen permanentemente. Actualmente, el país se encuentra en proceso de construcción de una sociedad en la que todos los peruanos tengan las mismas posibilidades de desarrollo y de ejercicio pleno de derechos, en la que se revierta la historia de exclusión y de violencia estructural, en la que se restituya la confianza ciudadana en las instituciones y organizaciones gubernamentales, y en la que todos los peruanos se reconozcan como ciudadanos activos y responsables del desarrollo local y nacional siendo agentes en la toma de decisiones por medio de mecanismos de participación ciudadana.

La articulación necesaria entre derecho y responsabilidad ciudadana es de vital importancia en nuestro contexto. La educación puede contribuir mucho a ello haciendo de la

2. El aspecto cognitivo evalúa en cierta medida el área afectiva en la segunda capacidad evaluada, *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas*, en la medida que el estudiante elige y/o expresa su compromiso con un valor.

institución educativa un lugar de convivencia democrática, en la que todos los actores participen en el gobierno de la misma.

Un propósito fundamental de la escuela es formar ciudadanos capaces de:

- reflexionar críticamente sobre su entorno y sobre su país,
- comprometerse con el desarrollo y la mejora de nuestra sociedad, y
- construir un sistema democrático y de bienestar para todos.

De hecho, la escuela no es la única institución de nuestra sociedad responsable de ello. Sin embargo, es necesario reconocer que su aporte es valioso en la toma de conciencia de los ciudadanos respecto de sus roles sociales, la práctica ciudadana y el respeto por el otro.

Este documento que ponemos en sus manos busca brindar información relevante sobre el desempeño en reflexión ciudadana de los estudiantes de sexto grado de primaria. Con ello, buscamos que la sociedad civil, autoridades correspondientes, especialistas en educación, educadores, estudiantes de educación y otros profesionales comprometidos con el quehacer educativo, madres y padres de familia, los propios estudiantes y la población en general reconozcan que la educación ciudadana es una tarea que nos involucra a todos.

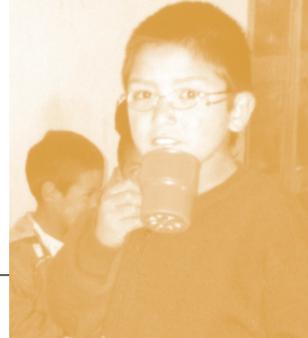
Reconocer las capacidades logradas y las limitaciones de nuestros estudiantes permitirá tomar decisiones pertinentes para desarrollar mayores y mejores capacidades para el ejercicio ciudadano, que se visibilicen al interior de la escuela, así como en todo espacio de interacción y convivencia de los niños y de las niñas. Para ello, es imprescindible lograr coherencia, por un lado, entre lo que demanda el currículo oficial y los principios y fines de la educación, y, por otro lado, entre la gestión de la escuela, su organización y la convivencia en la misma. En otras palabras, es necesaria la armonía entre lo normativo y la cultura escolar.

El estudio que presentamos a continuación está dividido en cuatro capítulos. En el primero, se presenta el marco teórico del modelo de evaluación en Formación Ciudadana desde el área de Personal Social para sexto grado de primaria de la Evaluación Nacional 2004.

En el segundo capítulo, se presenta la metodología utilizada para el recojo de información, la definición de la variable evaluada, la descripción de las capacidades implicadas, los desempeños, el modelo estadístico, y los alcances y las limitaciones propios de una evaluación a escala nacional de un eje curricular.

El tercer capítulo describe y analiza los resultados de la prueba en Formación Ciudadana diferenciados por capacidad evaluada. En relación con la primera capacidad, *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas*, el modelo estadístico empleado para el análisis permite reportar los resultados mediante niveles de desempeño y ejes de equidad (sexo, área geográfica, gestión, característica). En el caso de la segunda capacidad, *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas*, el análisis de los resultados es básicamente cualitativo en función de las frecuencias de respuesta o porcentajes de respuesta de los estudiantes.

Finalmente, el cuarto capítulo plantea conclusiones y recomendaciones a los distintos actores involucrados (directores, docentes, familias y sociedad civil) con el fin de que todas las personas implicadas en la temática educativa puedan reconocer y contribuir al desarrollo de la formación ciudadana en la escuela.



El modelo de evaluación en Formación Ciudadana se ha construido sobre la base de una concepción de ciudadanía democrática,³ que tiene en cuenta las dimensiones política y social, así como las tareas y los retos de la institución educativa en el desarrollo de la conciencia ciudadana de los estudiantes.

Es necesario precisar estas concepciones para leer, analizar y comprender los resultados que esta evaluación nacional identifica en los estudiantes en lo que concierne a las pruebas de Formación Ciudadana. Al respecto, es importante mencionar que, en América Latina (sobre todo en Colombia y Chile), hay una reciente historia de evaluaciones que recogen información sobre la opinión y los conocimientos de los estudiantes sobre la educación cívica y la ciudadanía (IEA 2001).

En el Perú, por el contrario, este estudio es una primera aproximación a evaluar la formación ciudadana desde el modelo de sistema estandarizado con referencia directa al currículo, para obtener resultados de la situación de los estudiantes respecto de algunos desempeños del eje ciudadano que deberían trabajarse en la escuela.

Presentamos, a continuación, las definiciones básicas sobre las cuales se sostiene el modelo de evaluación.

1. Democracia como sistema y cultura

Generalmente, se suele pensar en la democracia únicamente como un sistema político de organización del Estado. Sin embargo, es importante ampliar esta concepción de democracia y no reducirla a la idea de un sistema político con instituciones y mecanismos legales que organizan la vida de una sociedad o país. En esta propuesta evaluativa, se ha asumido que la democracia es, sobre todo, una cultura, es decir, una forma de vida en común en la que las personas se relacionan entre sí con el fin de construir y consolidar una convivencia humana armónica que permita el bienestar y el desarrollo pleno de todos. Una cultura con estas características debe, por supuesto, estar sustentada en un sistema de instituciones, mecanismos y leyes que buscan garantizar los derechos de las personas y de los pueblos.

La democracia, como sistema político y como cultura, se manifiesta de diferentes formas en distintos contextos. Así, hay muchos países cuyo sistema se reconoce como democrático y que, sin embargo, no despliegan la misma *intensidad* de democracia (sea como sistema político o como cultura) en los distintos ámbitos de sus realidades sociales. Por ello, se puede afirmar que hay países con mayor o menor libertad de expresión, con

3. Entendemos por *ciudadanía democrática* al ejercicio pleno de nuestros derechos y responsabilidades dentro de un sistema y una cultura democráticos basados en determinados principios: la libertad, la igualdad, la justicia, la tolerancia y el respeto.

mayor o menor tolerancia y reconocimiento de las diferencias, con más o con menos mecanismos reales de participación y vigilancia ciudadanas, etc.

Asimismo, en ciertos ámbitos de la realidad social de algunos países, se puede encontrar una cultura más democrática que el sistema político que la sustenta. Por ejemplo, existen sistemas democráticos cuyas instituciones políticas no son sólidas, pero en cuya cultura y sociedad civil se encuentran muchos ejemplos de participación, organización y solidaridad en la búsqueda de proyectos comunes de desarrollo. En otras palabras, un sistema político democrático no necesariamente garantiza una cultura democrática, pero esta sí puede ser la base necesaria para que se desarrolle y consolide el primero. Lo ideal, evidentemente, es desarrollar y fortalecer ambos horizontes de democracia —cultura y sistema político— de modo simultáneo. Solo así se puede hablar de un sistema democrático consolidado.

Como sostienen algunos teóricos sociales,⁴ la salud y la estabilidad de las democracias modernas dependen no solo de la legitimidad y eficiencia de sus instituciones sino también de las capacidades y actitudes de sus ciudadanos. Una capacidad importante es, por ejemplo, saber convivir y trabajar con personas diferentes. En cuanto a las actitudes, podemos mencionar varios ejemplos: deseo de participar en los procesos políticos con el fin de promover el bien común; disposición a actuar responsablemente en los diversos ámbitos sociales, desde los más íntimos hasta los más públicos; sentido de justicia y compromiso con una distribución equitativa de los recursos; y la construcción de una sociedad más democrática, inclusiva y justa. Si los ciudadanos no cuentan con estas actitudes y capacidades, no podríamos hablar de una cultura democrática ni de un sistema democrático que promueva el desarrollo y el bien común.

Desde este enfoque, la ciudadanía democrática implica la capacidad de responder a *los otros*⁵ sobre la base de principios democráticos. En la sociedad contemporánea, *los otros* son todas aquellas personas que son objeto de discriminación de una u otra forma, todo ciudadano que, en determinado contexto, ve vulnerados sus derechos. En sociedades con culturas diversas, como en el caso del Perú, la discriminación es parte de nuestra historia, expresada en nuestros estilos de interacción y valoración de los otros. La discriminación causa conflictos sociales, diferencias e inequidades entre los ciudadanos del país, por lo que constituye un desafío para el logro de una sociedad democrática.

2. Ciudadanía para la democracia en el Perú

Ciudadanía para la democracia significa que los ciudadanos y las ciudadanas de una sociedad o de un país se comprometen, por un lado, con determinados principios e ideales democráticos, como la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la interculturalidad, entre otros, para consolidar las bases de una cultura democrática. Pero, por otro lado, significa también que los ciudadanos sean conscientes y se responsabilicen de sus deberes y del respeto a las normas o reglas establecidas.

4. Varios autores han comenzado a resaltar la importancia de las virtudes ciudadanas para que los sistemas democráticos funcionen. Véase Kymlicka, W. y Norman, W. (2000).

5. El concepto de otro es un tema que se ha trabajado desde las ciencias sociales, políticas y filosóficas para abordar temas de diversidad. Véase Tourraine, A. (2003); Taylor, Ch. (1993); Honneth, A. (1992); Habermas, J. (1999).

En este sentido, ser ciudadano exige reflexionar y tomar conciencia sobre el entorno, la sociedad y el país, y sobre lo que se pretende ser y se quiere que el país sea. Sobre la base de esta reflexión —continua, permanente—, los ciudadanos toman posturas y decisiones respecto de sus acciones y participación en la vida pública. De acuerdo con cómo se ven los ciudadanos peruanos y cómo asumen su ciudadanía, y de acuerdo también con la interpretación que tienen de la realidad social nacional, se comprometen, de una u otra forma, con esta.

La formación ciudadana cumple, pues, un papel muy importante para el desarrollo del Perú. El sector educativo tiene la responsabilidad de ser un agente de cambio y de brindar una educación que forme integralmente a las futuras generaciones de peruanos como ciudadanos y ciudadanas con capacidad para llevar a cabo tres tareas fundamentales:

- Reflexionar sobre la historia y realidad social peruanas y sus grandes desafíos: la exclusión, la pobreza, la discriminación y el racismo históricos; el autoritarismo y el machismo; la corrupción, el abuso y el mal manejo del poder y de nuestros recursos; el uso de la violencia como solución a los problemas; la falta de identificación con la cultura nacional y la poca valoración de la que es objeto; entre otros.
- Comprometerse, a partir de la reflexión anterior, con la construcción de un país mejor, con sólidos principios democráticos. Este compromiso debe ser asumido por cada persona, desde su propio contexto y desde su propio proyecto de vida.
- Actuar para construir bienestar propio y colectivo, para contribuir, así, con el desarrollo y democratización de la sociedad (MED 2002).

Por tanto, y sobre todo en el Perú, el ejercicio ciudadano va mucho más allá de *tener o poseer* derechos y deberes. Se es ciudadano más democrático o menos democrático por la manera en que se vive, por el modo en que se interactúa con los demás y con el entorno, y por el respeto y cumplimiento que se tiene de las normas sociales. Por esta razón, es vital que la ciudadanía se exprese en los comportamientos diarios que contribuyen a consolidar una convivencia democrática, que implica participación, inclusión y justicia.

Como vemos, en el caso del Perú, las responsabilidades de los ciudadanos se constituyen en un reto y un desafío: se debe transformar una sociedad en la que se vive el autoritarismo, la imposición de la fuerza, la desigualdad, la discriminación, la violencia, la corrupción, el clientelismo y la manipulación de la información, en otra más justa y humana. Es decir, *ciudadanía para la democracia* significa el compromiso de los ciudadanos en ser agentes transformadores de sus propias localidades y de su propia nación.

Para enfatizar las ideas propuestas por el Ministerio de Educación, se debe recordar lo que el informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)⁶ señala sobre la ciudadanía:

La ciudadanía es el derecho a tener derechos y a ejercerlos. La ciudadanía implica el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad ante la ley. No puede haber ciudadanía sin el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género.

6. Precisamente, el Ministerio de Educación se ha comprometido en implementar las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, reconociendo la importancia y el reto que tiene la educación para evitar —desde el desarrollo de capacidades ciudadanas y desde la formación de una memoria y conciencia históricas— que injusticias y sufrimientos como los vividos en las dos últimas décadas se repitan. Véase el Plan Estratégico Sectorial Multianual del Ministerio de Educación (2004).

La ciudadanía está alejada de todo tipo de exclusiones y discriminaciones. Se alimenta y vive de la justicia y por ello es el objeto del Estado y de todo proyecto que apunte a la reconciliación. En esta perspectiva, el respeto por los derechos humanos es el fundamento del Estado. [...] La vida ciudadana permite reconocer al «otro» como sujeto de derechos, siendo esta la mejor garantía de contar con un pacto social fuerte y consolidado, el mejor antídoto contra la violencia. (CVR 2003: Tomo IX, pp. 94-96)

Afirmamos con ello que la ciudadanía es, para el Perú, un compromiso constante con la justicia y con el pleno ejercicio de nuestros derechos y responsabilidades, sobre todo en determinados contextos (sistemas y culturas) en los que hay injusticia y en los que el ejercicio pleno de los derechos no está garantizado.

3. La interculturalidad como reto social y político

Desde el presente enfoque de formación ciudadana, la conciencia histórica y la valoración de la diversidad en el Perú y en el mundo están íntimamente ligadas. El desarrollo de la conciencia histórica e intercultural⁷ de los niños y jóvenes determina en gran medida su convivencia y participación como ciudadanos y ciudadanas en el país. Es decir, la comprensión que las niñas, los niños y los jóvenes tienen de la historia es un factor determinante en la manera en que se relacionan consigo mismos y con los otros, y del modo en que reflexionan sobre la realidad social y proponen acciones o alternativas de solución a problemas sociales.

El ejercicio ciudadano democrático requiere de reflexión y conciencia históricas. Como se argumenta en la fundamentación del área de Personal Social del currículo para el nivel de Primaria del año 2000 en una de sus competencias —*El niño y la niña en relación a su medio social y natural*—, el desarrollo de la perspectiva histórica contribuye

[...] a una mejor toma de decisiones respecto de los problemas históricos (identidad, democracia y desarrollo) no resueltos de nuestro país y de sus posibles soluciones. [...] Conceptos como democracia, ciudadanía, interculturalidad, pertenencia e identidad están, entonces, necesariamente relacionados y se construyen en la complejidad del proceso histórico. (MED 2000)

El aprendizaje con proyección histórica supone plantear una vinculación significativa entre la historia, la vida cotidiana, los problemas presentes y las posibles soluciones.

La comprensión de la historia nacional requiere del reconocimiento de la diversidad en el país y del modo en que se han producido los encuentros y desencuentros con dicha diversidad. La conciencia histórica implica una actitud reflexiva y crítica de la propia historia y cultura. La historia de la ciudadanía en el Perú es la historia de la búsqueda, por parte de diversos grupos, del reconocimiento y del ejercicio pleno de sus derechos.

7. Reconocimiento y valoración de la diversidad conforman uno de los principios de las propuestas interculturales. Así, se debe entender que el desarrollo de posturas y actitudes vinculadas con dicho principio significa el desarrollo de un enfoque intercultural en la interrelación de los integrantes de una determinada sociedad. Por otro lado, este enfoque supone, además y principalmente, un proyecto ético-político democrático que cuestiona y critica las relaciones de poder y la injusticia social en el contexto actual y que propone democracias sociales inclusivas. En este sentido, la interculturalidad se convierte en un aspecto o eje central de la ciudadanía y, por tanto, de la formación ciudadana. Véase Vigil, N. y Zariquiey, R., ed. (2003); López, L. E. (sin fecha), <http://secrus.ls.ne/lopez.rtf>; Fuller, N., ed. (2002).

Precisamente porque el Perú es un país diverso y pluricultural, y porque la relación entre los diversos grupos y culturas ha sido —y continúa siendo— no equitativa e injusta, la construcción y la consolidación de una cultura y sistema democráticos requieren fundarse necesariamente en la interculturalidad.

La interculturalidad, como proyecto ético—político supone, en primer lugar, el reconocimiento de que, en la sociedad peruana, las diversas culturas y grupos sociales no ejercen la ciudadanía en igualdad de condiciones. Más aun, muchos de estos grupos y culturas han sido excluidos y discriminados a lo largo de nuestra historia. Un ejemplo claro de esta situación se encuentra en el reciente contexto de violencia vivido en el país. El informe final de la CVR corrobora esta situación de exclusión al concluir que la mayoría de las víctimas de la violencia pertenecía a los sectores más pobres y excluidos: el 75% de las víctimas tenía como idioma materno el quechua u otra lengua nativa, y el 68% de las mismas tenía un grado de instrucción inferior a la secundaria (CVR: 2003).

Asimismo, la interculturalidad implica la intención de revertir esta situación de exclusión histórica para construir las bases de una sociedad (cultura y sistema) inclusiva y justa. Una cultura inclusiva y justa se basa en principios de respeto y reconocimiento de la dignidad de todas las personas y pueblos. Un sistema inclusivo y justo es aquel en el que las instituciones y sus prácticas garantizan el ejercicio real de derechos y responsabilidades de todos los ciudadanos.

En el Perú, la construcción de la ciudadanía y de la democracia es un desafío actual e histórico que, en sí mismo, significa construir una sociedad intercultural, inclusiva de la diversidad en todas sus expresiones y crítica de las estructuras de poder que crean y reproducen inequidad, injusticia y exclusión.

Desde esta propuesta, por tanto, el desarrollo de la interculturalidad es un reto y una finalidad de la formación ciudadana en la institución educativa. Se espera que los estudiantes, a medida que van desarrollando su conciencia histórica (memoria, comprensión y reflexión de la historia pasada y actual), desarrollen también un comportamiento intercultural (de reconocimiento, apertura y valoración de la diversidad). Asumir una actitud intercultural implica, precisamente, una alternativa a los modelos homogeneizantes y excluyentes que han impedido el desarrollo pleno de las personas y los pueblos y, en un sentido más global, del país.

4. Convivencia y participación: aspectos fundamentales del ejercicio ciudadano democrático

La convivencia democrática alude al modo en que *se-vive-con* los otros, el modo en que se interactúa con los demás sobre la base del respeto, de la equidad, de la justicia, de la solidaridad y del reconocimiento mutuo de la dignidad como personas. La base del ejercicio de la ciudadanía democrática es la convivencia democrática, es decir, actuar en la vida cotidiana en relación con los otros: familia, amigos, compañeros de aula, vecinos e, inclusive, aquellas personas con las que no tenemos una interacción inmediata o cotidiana.

Por su parte, la participación democrática alude a la interacción de la persona con su entorno. En cierta medida, este aspecto incluye el anterior, pues las personas con las que se establece alguna relación —o convivencia— son parte del entorno; se da un encuentro con ellas allí. La participación democrática, en este caso, enfatiza la manera en que se da la relación con lo colectivo y lo público, y la manera en que se participa de los asuntos que conciernen a los ciudadanos peruanos como miembros de una familia, una

escuela, una colectividad, una comunidad, una región o un país. La participación democrática y el compromiso ciudadano aluden a la participación en los asuntos públicos y también a la pertenencia activa a colectividades, y suponen asumir conflictos y desafíos colectivos, relacionarse con organizaciones e instituciones civiles, y asumir derechos y responsabilidades.

Por lo tanto, la convivencia y la participación ciudadanas se constituyen en los aspectos fundamentales de la reflexión ciudadana en este modelo de evaluación, así como en «capacidades» a ser evaluadas para identificar las categorías de análisis de los desempeños de los estudiantes.

5. El reto de formar en y para la ciudadanía democrática desde la escuela y desde el aula

El reto de formar ciudadanos y ciudadanas implica educar a niñas, niños y jóvenes en un espacio escolar alternativo que facilite la experiencia de principios y mecanismos reales de convivencia y participación democráticas, así como formarlos para el ejercicio ciudadano en el país. No basta educar a las niñas y a los niños en un discurso en el que se reconozca la importancia del ejercicio ciudadano y de la democracia, sino que se requiere que ellos tengan experiencias reales y cotidianas de convivencia y participación, es decir, que crezcan y se desarrollen en democracia. En otras palabras, el ejercicio ciudadano debe ser una práctica diaria de la institución educativa.

El aula y la escuela son lugares privilegiados para formar y orientar el ejercicio ciudadano de los estudiantes. La educación ciudadana no es exclusiva de ningún grado, área o actividad en particular. Tampoco debe ser identificada con el calendario cívico escolar (la celebración de fiestas patrias, o el aniversario de una batalla o de un combate en el que se celebra la heroicidad de algún personaje). Educar *en* y *para* la ciudadanía supone trabajar el enfoque ciudadano como un eje transversal que articule todos los momentos y espacios de la escuela: los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización de la institución educativa, el estilo de las interacciones, las relaciones afectivas entre los individuos, las formas de participación de la comunidad educativa, la toma de decisiones, entre otros. En cada uno de estos momentos y espacios, se puede tanto dificultar como favorecer la convivencia y la participación democráticas. El objetivo de la formación ciudadana en el Perú es desarrollar en los estudiantes aquellas capacidades que les permitirán reconocerse como importantes actores en la construcción de nuestro país y como personas con derecho a un desarrollo pleno.

Este objetivo de educar *en* y *para* la democracia está recogido en el currículo: es un eje curricular que explicita la intención del proceso de aprendizaje.⁸

En tal sentido, desarrollar el eje de ciudadanía en la institución educativa exige, por un lado, reflexionar sobre las características de la escuela y el sentido de la misma, y, por otro, construir, poco a poco y desde lo cotidiano, formas distintas de enseñar y aprender, de relacionarse, de ser y estar en la escuela, de organizarse, de participar, de tomar decisiones, y de resolver problemas comunes desde una ética de la justicia, la solidaridad y la responsabilidad individual y social.

8. La propuesta de ejes curriculares corresponde al Diseño Curricular de Primaria (MED 2000) en referencia al cual se elaboró este marco evaluativo. El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular vigente propone trabajar ciudadanía como parte del eje curricular nacional: Aprender a vivir juntos (MED 2005: 21).

2 Aspectos metodológicos



El modelo de evaluación de sistema no pretende acercarse directamente al ejercicio ciudadano de los estudiantes (reconocer y evaluar los comportamientos concretos), sino obtener información sobre los aspectos cognitivos⁹ y afectivos —en menor medida— que subyacen al ejercicio de la ciudadanía. Tal como se señaló, esta evaluación investiga la reflexión sobre el ejercicio ciudadano de los estudiantes desde dos procesos o capacidades: *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas*, y *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas*. Por lo tanto, es importante que, antes de conocer los resultados a los que ha llegado la Evaluación Nacional 2004 en Formación Ciudadana, el lector se familiarice con la metodología que se diseñó para recoger información, y para analizar los resultados de las pruebas.

En primer lugar, se explicará el modelo de evaluación, es decir, la variable estudiada y las dimensiones que conforman la evaluación: las capacidades, los desempeños, los contextos y los contenidos. En segundo lugar, se explicará cómo se han elaborado las preguntas y sus características. En tercer lugar, se explicitarán y describirán los criterios establecidos para el análisis de los resultados. En cuarto lugar, se describirá y explicará el método estadístico utilizado para el análisis. En quinto lugar, se señalarán y explicarán los niveles de desempeño de los estudiantes. Finalmente, precisaremos algunos alcances y límites de esta evaluación.

Es oportuno señalar que la evaluación de Formación Ciudadana que se ha llevado a cabo tiene como referentes las competencias y capacidades del Diseño Curricular Básico en el área de Personal Social de sexto grado de primaria. Sin embargo, es preciso indicar que esta es solo una opción, pues otras evaluaciones podrían evaluar este eje desde cualquier otra área.

La variable estudiada —lo que se pretende medir en esta evaluación— es la reflexión sobre el ejercicio ciudadano, particularmente, sobre sus dos aspectos fundamentales: convivencia y participación democráticas. Se entiende por *reflexión sobre el ejercicio ciudadano* la capacidad de identificar información relevante, organizarla secuencial y lógicamente, elaborar juicios de valor y proponer alternativas democráticas para la solución de problemas ciudadanos a partir de situaciones sociales.

9. Nos referimos al manejo de conceptos y definiciones, y a las habilidades de discriminar, de establecer relaciones significativas, de establecer asociaciones y de hacer inferencias. Los aspectos cognitivos incluyen, asimismo, estrategias cognitivas y de solución de problemas que permiten proponer alternativas y reconocer los intereses propios y del otro (esto último, incluye aspectos afectivos).

1. Dimensiones del modelo de evaluación

Las dimensiones del modelo de evaluación se resumen en el siguiente cuadro:

DIMENSIONES DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA

CAPACIDADES	1. Maneja información sobre convivencia y participación democráticas. 2. Propone convivencia y participación democráticas.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none">• Derechos y responsabilidades• Diversidad e interculturalidad• Equidad de género• Problemática sociopolítica y económica• Sistema democrático (mecanismos, instituciones, organizaciones)• Principios democráticos (participación, libertad, respeto, diálogo, tolerancia, justicia, solidaridad)
CONTEXTOS	<ul style="list-style-type: none">• Familiar• Escolar• Local• Nacional• Internacional

A continuación, se explica cada dimensión del modelo:

Capacidades

Para evaluar la variable *reflexión ciudadana*, se eligieron dos capacidades que responden a los propósitos del currículo de sexto grado de primaria. Uno de esos propósitos está directamente vinculado con la formación ciudadana cuando señala que la práctica educativa en primaria debe estar orientada a «promover la práctica y vivencia de valores, el respeto de los derechos humanos y el desarrollo de comportamientos democráticos y ciudadanos en los diversos ámbitos sociales donde actúan» (MED 2000: 12).

Teniendo este propósito como finalidad de la educación del estudiante de sexto grado de primaria, se decidió evaluar dos capacidades vinculadas con él, *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas* y *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas*, que se espera que las niñas y los niños hayan desarrollado de acuerdo con los contenidos curriculares.

Capacidad 1: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas

Esta capacidad implica discriminar entre alternativas o identificar los factores, las causas, los efectos, etc. de una determinada situación o conflicto, así como explicar o justificar sus respuestas u opiniones con argumentos de ciudadanía democrática respecto de las diferentes situaciones o procesos sociales, políticos, históricos, etc. planteados en las preguntas.

Para recoger información sobre esta capacidad, la prueba de sexto grado incluyó preguntas con diferentes grados de complejidad que fueron de dos tipos: de opción múltiple y de producción de respuesta. Todas las preguntas de opción múltiple evalúan la capacidad de identificar información y todas las preguntas de producción de respuesta informan

sobre la capacidad de los estudiantes de explicar información vinculada con la noción de ciudadanía. En este sentido, solo ha sido posible evaluar las explicaciones de las niñas y los niños desde tareas que impliquen la elaboración de argumentaciones, en este caso, en forma escrita.

Capacidad 2: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas

Esta capacidad implica optar por alternativas democráticas, inclusivas de la diversidad, y por alternativas de compromiso o protagonismo frente a la historia y realidad social, así como construir una alternativa de respuesta democrática frente a los conflictos interpersonales y sociales, y frente a los problemas y desafíos sociales, dirigida al desarrollo pleno y al bienestar de todos los peruanos y del país.

Contenidos

Esta dimensión alude a los contenidos o temas por medio de los cuales se evalúa la formación ciudadana. Los contenidos son inherentes a las capacidades y se refieren a logros y desafíos sociales para el sistema y cultura democráticos.

Los logros sociales son aquellas situaciones en las que se respetan y se promueven los derechos de las personas y de los pueblos. Se trata de realizaciones deseadas de determinados procesos histórico-sociales que representan alcances positivos para el desarrollo de las personas y la sociedad.

Los desafíos o retos sociales, por su parte, son situaciones y procesos histórico-sociales en los que los derechos de las personas y de los pueblos no son respetados y se dificulta el desarrollo pleno de las personas y del país. Los desafíos, por tanto, son procesos y situaciones con los cuales no se está conforme y que, más bien, se busca transformar.

Contextos

El contexto es el espacio social y cultural donde las personas conviven y participan. Estos espacios incluyen desde lo familiar y comunal hasta lo nacional e internacional. En el presente modelo de evaluación, los logros y desafíos sociales para una cultura y sistema democráticos se presentan en diversos contextos: familiar, escolar, local, nacional, internacional.

Es importante mencionar que cada uno de estos contextos puede incorporar, a su vez, otras formas de entender o diferenciar los espacios sociales, como la distinción entre lo urbano y lo rural, o entre lo privado y lo público.

Todas estas dimensiones se articulan y gradúan en desempeños esperados que reportan sobre la reflexión ciudadana de los estudiantes.

¿Cómo se articulan las dimensiones del modelo de evaluación?

Para fines de la evaluación, un modo útil de acercarse a estas dimensiones es por medio del planteamiento de situaciones que presentan tanto logros de nuestro sistema y cultura democráticos como desafíos o retos sociales para el desarrollo de la democracia.

Los logros sociales son aquellas situaciones de convivencia y participación en las que encontramos respeto, diálogo, tolerancia, cooperación, compromiso con un proyecto de desarrollo individual o colectivo, entre otros. Son también aquellas situaciones en las que las instituciones y el derecho se encuentran vigentes y garantizan el desarrollo de las personas y la sociedad.

Los desafíos sociales son aquellas situaciones con las que no estamos conformes porque no ayudan o, inclusive, impiden el desarrollo de las personas y de la sociedad. Las situaciones de desafíos sociales incluyen aquellas en las que se ponen en juego intereses, perspectivas y posturas diferentes. Una sociedad democrática no es aquella exenta de conflictos ni de problemas o desafíos sociales, sino aquella donde las situaciones de conflicto y los desafíos se abordan, se resuelven o se transforman sobre la base de principios y mecanismos democráticos. Por tanto, las situaciones de conflicto y de desafíos sociales son inherentes a la convivencia y participación social e inherentes a las sociedades democráticas.

Ante una determinada situación desafiante o problemática, se espera que los estudiantes puedan dar cuenta de sus probables causas, así como de los probables efectos que dicha situación tiene en las personas y en el entorno. Por ejemplo, uno de los contenidos del presente modelo es la problemática social, política y económica actual: desde la pobreza y la corrupción hasta el deterioro del medio ambiente y la violencia.

Se espera también que los estudiantes, a partir de la comprensión de la problemática en cuestión, propongan u opten por alternativas de solución democráticas, las que, a su vez, les exigen un conocimiento básico sobre las características de la democracia en tanto sistema y cultura, y una conciencia histórica para responder adecuadamente a los problemas sociales planteados. Por tanto, otro contenido importante del presente modelo incluye los mecanismos, las instituciones y las organizaciones del sistema democrático, así como los principios de la convivencia y participación en una cultura democrática e intercultural, como el respeto, la tolerancia, la cooperación, entre otros.

Como ya se desarrolló en el primer capítulo, en tanto el Perú es un país diverso y pluricultural, y la relación entre los diversos grupos y culturas ha sido —y continúa siendo— no equitativa e injusta, la diversidad y la interculturalidad son dos de los contenidos principales del presente modelo.

En esta misma línea, se incluyen como contenidos del modelo, la equidad de género y los problemas sociales como el racismo, la discriminación y exclusión. Por ello, la presente propuesta de evaluación no incluye preguntas que indaguen sobre contenidos históricos aislados, sino siempre en conexión con la realidad social. En este sentido, es más importante que los estudiantes comprendan por qué determinados hechos y procesos en la historia nacional son significativos y cruciales en el escenario de los desafíos y retos que tiene hoy el Perú antes que conozcan detalles de hechos o procesos históricos. Por ejemplo, es importante que los estudiantes reconozcan que muchos de los problemas sociales actuales, como el racismo y la discriminación, tienen raíces históricas cuya comprensión puede ayudar a construir una historia diferente hoy.

Para presentar estos contenidos e indagar por los desempeños de los estudiantes respecto de su reflexión sobre los mismos, es necesario partir de la cultura infantil, es decir, de experiencias, intereses y necesidades cercanos a las niñas y a los niños del país. Por tanto, los contextos en los que se presentan estos contenidos van desde lo familiar o local hasta lo nacional o internacional. Esto implica tomar en cuenta la diversidad cultural y social de nuestro país.

A partir de la integración de las dimensiones descritas (capacidades, contenidos y contextos), se proponen desempeños para evaluar el nivel de formación ciudadana de los estudiantes de sexto grado de primaria. Estos desempeños se presentan a continuación.

Desempeños esperados

Los desempeños esperados se han elaborado a partir del marco teórico y la fundamentación del área de Personal Social del currículo vigente. Estos desempeños están organizados sobre la base de las dos capacidades por evaluar.

DESEMPEÑOS DE LA CAPACIDAD 1

Maneja información sobre convivencia y participación democráticas

1. Identifica y/o explica situaciones de paz y de conflicto, sus causas y sus efectos, así como aprendizajes que se pueden obtener de ellas.
2. Identifica y/o explica derechos en juego en situaciones democráticas y no democráticas, y el efecto de las mismas.
3. Identifica y/o explica características, principios y mecanismos del sistema y cultura democráticos.
4. Identifica y/o explica hechos y procesos históricos significativos, sus causas y sus consecuencias, aportes de protagonismo individual y colectivo, así como los aprendizajes posibles que se puedan rescatar de la historia.
5. Identifica y/o explica logros y desafíos sociales, sus causas y sus consecuencias.
6. Identifica y/o explica diversidad en su entorno, sus causas y sus consecuencias, y su aporte en el desarrollo de las personas y del país.

DESEMPEÑOS DE LA CAPACIDAD 2

Propone alternativas de convivencia y participación democráticas

7. Opta y/o propone alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación.
8. Opta y/o propone respuestas o comportamientos ciudadanos y responsables que promuevan los derechos de las personas y de los pueblos.
9. Opta y/o propone alternativas a favor de la interculturalidad, la igualdad o la equidad.
10. Opta y/o propone alternativas a favor del compromiso frente a nuestra historia y realidad social.

En nuestro modelo, los componentes de la capacidad *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas* —*Identifica y Explica*— son asumidos como fundamentalmente conceptuales, mientras que los componentes de la capacidad *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas* —*Opta y Propone*— implican elementos afectivos que indican un compromiso con lo que se elige o se propone. En síntesis, las dos capacidades evaluadas podrían darnos una descripción de la reflexión ciudadana de los estudiantes.

En el caso de la capacidad *Maneja información*, los componentes tienen un carácter inclusivo; es decir, las preguntas sobre *Explica* incluyen necesariamente un dominio del *Identifica*. Por su parte, las preguntas de la capacidad *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas* implican que el estudiante pueda optar y proponer alter-

nativas democráticas a los conflictos sociales con argumentaciones que expresen un manejo de información sobre sistema y cultura democráticos.

2. Las preguntas y sus características

Las preguntas evalúan el desempeño de los estudiantes, por medio de situaciones, casos, testimonios, historietas, diálogos y textos informativos referidos a situaciones democráticas y no democráticas, y a logros y desafíos sociales, desde los contextos más cercanos a los estudiantes hasta contextos nacionales e internacionales.

Cada pregunta evalúa una capacidad, un componente y un desempeño, y está referida a un contexto determinado. Las preguntas de la prueba son de dos tipos:

- *Preguntas de opción múltiple*: son preguntas en las que los estudiantes tienen que identificar una información u optar por una de las alternativas que se les presenta frente a algún desafío.
- *Preguntas de producción de respuesta*: son preguntas en las que los estudiantes tienen que explicar o proponer sus ideas, tomando en cuenta la información de ciudadanía y democracia. Son preguntas en las que el estudiante redacta argumentos que explican su opinión o su propuesta frente a un conflicto o desafío social.

Cada pregunta tiene una situación —que funciona como estímulo— referida a un contenido de la ciudadanía. Las situaciones o estímulos están planteados a modo de ilustración o de texto introductorio (un caso, una pequeña historieta, un diálogo, una noticia periodística, titulares de periódicos, etc.).

El total de preguntas de la prueba se distribuyó en cuadernillos que contenían un promedio de 18 preguntas cada uno, de las cuales entre ocho y nueve eran de producción de respuesta. En todos los cuadernillos, hubo, por lo menos, una pregunta de producción de respuesta de la capacidad 2 (*Propone alternativas de convivencia y participación democráticas*). Cada estudiante respondió un solo cuadernillo en la sesión de aplicación de la prueba, la cual tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos.

3. Los criterios de análisis

Para el análisis de los resultados de la prueba, se han definido criterios que permiten un ordenamiento metodológico en el análisis de las respuestas de los estudiantes. El establecimiento de estos criterios no se ha realizado a priori; son el resultado de una primera mirada global a las propias respuestas de los estudiantes de sexto grado de primaria y, desde luego, responden al enfoque de ciudadanía propuesto por el Ministerio. Es importante señalar que esta es una primera aproximación al análisis sobre la reflexión ciudadana de los estudiantes; por lo tanto, podrían ensayarse o proponerse otras rutas o enfoques en el estudio de las respuestas de las niñas y niños de sexto grado de primaria.

El análisis estadístico cuantitativo¹⁰ implicó jerarquizar las preguntas de la prueba referidas a la capacidad *Maneja información* según el grado de dificultad de la tarea (dificultad

10. El método de análisis estadístico Rasch solo se empleó en el caso de la primera capacidad, *Maneja información*. La segunda capacidad, *Propone alternativas*, se ha analizado únicamente de manera cualitativa.

Rasch¹¹). Esto significa que las preguntas fueron ordenadas de la más fácil a la más difícil dependiendo del número de estudiantes que respondió la pregunta: si muchos estudiantes respondieron adecuadamente la pregunta, esta se considera más fácil; por el contrario, si pocos estudiantes respondieron adecuadamente la pregunta, esta se considera más difícil. En el caso de sexto grado de primaria, la media de la dificultad Rasch en Formación Ciudadana designada arbitrariamente fue de 300: la pregunta más sencilla de la primera capacidad tuvo una dificultad Rasch de 157 y la más compleja tuvo una dificultad Rasch de 406.

Una vez analizada la información en función de las tareas que los estudiantes podían realizar, se buscó agrupar las preguntas por niveles de desempeño. Para establecer estos niveles, se tomaron en cuenta tres criterios que explican la complejidad de las tareas a las que se enfrentan los estudiantes: complejidad en el contexto, complejidad en el pensamiento y capacidad de descentramiento.

Se han establecido niveles en las respuestas de los estudiantes, únicamente para el caso de la primera capacidad, *Maneja información*. Sin embargo, las respuestas de los estudiantes respecto a la segunda capacidad —*Propone alternativas*— se han analizado también tomando en cuenta esos criterios.

Los criterios se han separado solo para efectos del análisis, pues en los procesos cognitivos que demandan las tareas de las preguntas, dos o más dimensiones a las que responden los criterios se entrecruzan, se articulan y se complementan entre sí. Estos criterios se presentan a continuación.

COMPLEJIDAD EN EL CONTEXTO (CERCANO / LEJANO)

Las preguntas de la evaluación en Formación Ciudadana incluyen en su diseño la dimensión de contexto. Así, se tienen preguntas cuyos contextos van desde los más cercanos a los estudiantes, en relación con su experiencia cotidiana, hasta los contextos más lejanos, es decir, situaciones que se dan o suceden más allá de la vida diaria de las niñas y los niños.

Los resultados nos muestran que identificar, comprender y analizar situaciones de contextos cercanos y cotidianos al estudiante son tareas de menor dificultad que realizar lo propio con situaciones cuyos contextos son más lejanos a la experiencia concreta.

Es necesario señalar que una de las tareas fundamentales de la escuela es desarrollar las capacidades de las niñas y niños y, en ello, un aspecto prioritario es contribuir al desarrollo del pensamiento, de modo que se facilite el tránsito de operaciones concretas a operaciones abstractas. Los estudiantes de sexto grado se encuentran en una etapa transicional entre estos dos tipos de pensamiento; por lo tanto, si bien su pensamiento aún no deja de ser concreto, está en proceso de pensar mediante operaciones abstractas. Es decir, los estudiantes de sexto grado, de acuerdo con su desarrollo cognitivo, tendrían que ubicarse en contextos mayores que los de su entorno inmediato, aunque no tengan una experiencia directa en alguna situación de contexto nacional, por ejemplo. Esta tarea se facilita si los protagonistas son niños o el asunto involucrado en la situación corresponde a un tema cercano a la cultura infantil (más precisamente, puberal).

11. Rasch es un modelo probabilístico psicométrico que consiste en relacionar la dificultad de la pregunta con la habilidad que requiere el estudiante para responder una tarea. Como resultado de dicha correlación, se obtiene una medida de la pregunta.

COMPLEJIDAD EN EL PENSAMIENTO (CONCRETO / ABSTRACTO)

Este criterio tiene su fundamento en la psicología del aprendizaje de Jean Piaget, quien señala que los seres humanos desarrollamos nuestro pensamiento de estadios preoperacionales a operacionales concretos y formales. Es decir, el desarrollo de la inteligencia está asociado con la complejización de operaciones mentales que van desde las concretas hasta las formales o abstractas.

Cuando se habla de pensamiento concreto se hace referencia a una forma de comprender el mundo en el que es necesaria la presencia o representación del objeto concreto del aprendizaje. El pensamiento se desarrolla desde la percepción y comprensión de lo real y de lo que existe, no por lo posible. Operaciones concretas para Piaget son, por ejemplo, la clasificación, la conservación, la seriación y otras. Estas operaciones son estructuras lógicas que permiten al niño construir el aprendizaje. Otras habilidades cognitivas propias de este tipo de pensamiento son el establecimiento de relaciones causa–efecto en un nivel concreto, la discriminación de características de los objetos o fenómenos cercanos, la ubicación espacial en relación con el propio cuerpo y con el cuerpo de otro, las definiciones en relación con la experiencia, etc.

Este criterio, para fines de interpretación de las dos capacidades de la evaluación del eje de Formación Ciudadana, pretende analizar los resultados desde el nivel de desarrollo del pensamiento de los estudiantes evidente, en sus respuestas a las preguntas abiertas, cuyas tareas requieren de explicaciones y argumentaciones sobre información vinculada con ciudadanía democrática.

De este modo, entendemos *pensamiento concreto* como una manera de entender y aprehender la realidad caracterizada por la necesidad de la experiencia directa y de la presencia de los objetos del conocimiento. Este pensamiento está ligado a la percepción directa, de manera que solo se aprende lo que se ve, lo que se siente, lo que se vive. Este tipo de pensamiento es característico de los niños hasta la etapa prepuberal; sin embargo, muchas personas se mantienen en él a lo largo de su vida pues no logran desarrollar formas de pensamiento más abstractas o formales.

Es importante señalar que poseer pensamiento concreto no implica incapacidad para analizar, sino que las posibilidades de esta habilidad cognoscitiva están limitadas a una percepción concreta e inmediata del objeto o fenómeno del conocimiento. Las niñas y los niños de sexto grado se ubican en el tránsito del pensamiento concreto al formal.

Entendemos *pensamiento formal* como aquel caracterizado por las posibilidades de hipotetizar, conjeturar, deducir y concluir a partir simplemente de enunciados; es decir, prescinde de la presencia de los objetos. El pensamiento se desprende de los contenidos específicos. Este tipo de pensamiento permite al sujeto construir la realidad desde relaciones y conexiones complejas/abstractas de su proceso de cognición. Así, las posibilidades y las dimensiones de habilidades analíticas/sintéticas se amplían y permiten un horizonte mayor en la construcción de los aprendizajes y en las posibilidades de conocer.

El pensamiento formal no constituye parte del devenir necesario del desarrollo del pensamiento humano; más bien, requiere de un entrenamiento o ejercicio mental que la escuela está llamada a desarrollar. De cierta forma, este desarrollo es un producto cultural que necesita estimularse.

CAPACIDAD DE DESCENTRAMIENTO

Este criterio de análisis está relacionado con la capacidad de descentrarse de sí mismo y de ponerse en el lugar del otro. Ello implica transitar de una condición y de una perspectiva egocéntrica de sí mismo y del entorno para adoptar otros puntos de vista, otras miradas de la realidad desde la posición del otro.

Esta es una capacidad que se desarrolla paulatinamente. Sin embargo, hay personas que permanecen en una perspectiva egocéntrica, lo que les impide reconocer y valorar al otro, así como comprender e incorporar otras miradas de la realidad.

En la evaluación, este criterio permite analizar las respuestas de los estudiantes en su capacidad para argumentar o para elaborar propuestas de solución a los conflictos y desafíos sociales actuales.

Desde una mirada integral de los criterios de análisis y desde las dos capacidades evaluadas, se espera que el/la estudiante de sexto grado de primaria identifique y explique información relevante sobre convivencia y participación democráticas, y elabore propuestas respecto de conflictos, logros y desafíos sociales tanto de su contexto inmediato como de otros contextos. De esta manera, el estudiante debe demostrar su eficacia para el uso de conceptos y definiciones sobre ciudadanía democrática y su capacidad para establecer relaciones causales yendo más allá del escenario de una situación concreta dada. En este sentido, el estudiante debe hipotetizar, conjeturar o evaluar, así como evidenciar una actitud de reconocimiento y valoración de los otros (de sus intereses, de sus potencialidades). Es decir, se espera que el estudiante logre reflexionar sobre ciudadanía elaborando análisis y propuestas democráticas que impliquen un reconocimiento de sus propios derechos y responsabilidades, y de los otros.

Es importante señalar que la afirmación de los propios derechos y responsabilidades es posible gracias a la relación con los otros. Es *en* y *desde* la relación con los otros que el sujeto (niño o niña) se reconoce como tal, defiende sus derechos y asume sus responsabilidades consigo mismo y con los otros. De la misma manera, y desde un proceso continuo y dialéctico, esta interacción le permite, paulatinamente, ponerse en el lugar del otro y reconocerlo como sujeto de derechos al igual que él/ella.

Por ello, las capacidades evaluadas implican que el estudiante identifique y explique aspectos relevantes del funcionamiento del sistema social y de la cultura de los que es parte y, además, que elabore alternativas a los conflictos desde su rol como ciudadano tanto en el ámbito privado como en el público: en los ámbitos cercanos y en los lejanos; en la defensa de sus derechos de niña/niño y en el ejercicio de sus responsabilidades; en el reconocimiento de su identidad familiar y local; y en el respeto a las diferentes identidades y diversidades nacionales.

En la fundamentación del área de Personal Social, se propone que

[...] las niñas y los niños puedan construir reflexivamente conocimientos acerca de las características sociales, culturales y geográficas de su medio local y de la realidad nacional; además desarrollar competencias que les permitan participar en la construcción de una cultura democrática en la familia, en la escuela y en la comunidad, sentando las bases de su formación ciudadana (MED 2000).

Es decir, se busca que la institución educativa se constituya en un espacio de formación de la ciudadanía de los estudiantes para que logren ejercer su rol ciudadano en el espacio público.

En efecto, el espacio público permite que los estudiantes aprendan a deliberar y actuar como ciudadanos, a dar respuestas a los problemas, a proponer, a comprometerse y a tomar decisiones para el bien común. Este es el horizonte que tendría que orientar la formación ciudadana de las niñas y de los niños, pues la democracia demanda que sus ciudadanos conozcan los problemas y las diferentes perspectivas de solución que existen sobre estos, los intereses que están en juego a nivel político, y las concepciones y planteamientos filosóficos en debates sociales. Por eso, no se trata solamente de que los estudiantes cuenten con información sobre ciertos aspectos de la realidad, sino que, progresivamente, sean a su vez capaces de organizar esta información para reflexionar sobre el espacio público. Por lo tanto, manejar información implica no solo *tener datos*, sino saberlos ordenar, saberlos explicar y saberlos usar para recrear o elaborar propuestas ciudadanas.

De ahí que la máxima valoración de los procesos evaluados se ubique en la capacidad de los estudiantes para transitar de una perspectiva egocéntrica a una visión de la realidad incluyente de los otros, a partir de la cual se reconozca el derecho a opinar y participar en su entorno desde su condición de ciudadano y de niña y niño en los asuntos públicos que involucran a toda la comunidad. Ese es el nivel más alto de ciudadanía que se espera de las niñas y de los niños: el ser ciudadanos capaces de ejercer tanto sus derechos como sus responsabilidades.

4. El método estadístico utilizado

El análisis de los resultados se realizó por medio del modelo Rasch y de la estadística descriptiva.

ANÁLISIS RASCH

Como se ha señalado, se armó una escala por medio del análisis Rasch para la capacidad *Maneja información*¹² (que contiene los componentes *Identifica* y *Explica*).

Los modelos Rasch se centran en el análisis de cada pregunta, concretamente en la interacción entre una persona y una pregunta. Establecen la probabilidad de respuesta de una persona ante una pregunta en términos de la diferencia entre la medida de rasgo o habilidad de la persona y la calibración de la dificultad de la pregunta.

Las habilidades de las personas y las dificultades de las preguntas se ubican en la misma métrica. Esto permite combinar la habilidad de la persona y la dificultad de la pregunta para predecir el desempeño de una persona en una pregunta cualquiera e identificar respuestas inesperadas. La idea central del análisis Rasch es poder construir una escala conformada por las preguntas ordenadas según su dificultad. Esto implica que, a mayor habilidad, la persona tendrá una mayor probabilidad de acertar al responder las preguntas y, por lo tanto, un mayor número de respuestas correctas. Si la habilidad de la persona es mayor a la dificultad de la pregunta, la probabilidad de responderla correctamente es mayor que 0,5 (50%). Por otro lado, si la habilidad de la persona es menor que la dificultad de la pregunta, la probabilidad de responderla correctamente es menor que 0,5

12. Esto quiere decir que las preguntas han sido ordenadas según su dificultad, de la más fácil a la más difícil.

(50%). Finalmente, si la habilidad de la persona es igual que la dificultad de la pregunta, la probabilidad de responderla correctamente es igual a 0,5 (50%).

Es muy importante tener en cuenta que la medida estimada de la persona no es igual al puntaje directo (número de preguntas correctas) que posee; este será solo un insumo a partir del cual se construirá la medida con el modelo Rasch.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Las preguntas referidas a la capacidad *Propone alternativas* (que contiene los componentes *Opta* y *Propone*) se plantearon inicialmente para ser trabajadas de una manera descriptiva, pues no se supone que sean unidimensionales.¹³ Los resultados se presentan a manera de porcentajes o tasa de respuesta correcta para cada pregunta.

Además, se quiso resumir la información a nivel de persona de estos procesos, por lo cual se sacó el porcentaje de respuestas correctas que proporcionaba cada persona. Así, se tenían grupos de personas ordenados según dichos porcentajes. Esa información fue luego utilizada de manera descriptiva y correlacionada con los resultados del desempeño de los estudiantes en las preguntas según componentes para cada capacidad (*Identifica-Explica* y *Opta-Propone*). De esta manera, se presentan correlaciones entre los grupos de desempeño en *Opta* y los grupos de desempeño en *Propone*. Así mismo, ambos conjuntos fueron correlacionados con la medida obtenida en la escala de *Identifica* y *Explica*.

5. Los niveles de desempeño

Para el caso de los resultados de la primera capacidad —*Maneja información*—, se aplicó un modelo estadístico cuantitativo que permitió establecer niveles de desempeño. Las respuestas de los estudiantes a las preguntas que investigan la segunda capacidad —*Propone alternativas*— se analizaron únicamente de manera cualitativa desde la frecuencia de respuesta de los estudiantes.

En relación con la primera capacidad, *Maneja información*, el análisis estadístico y los criterios establecidos permiten estimar, a partir de su desempeño en las pruebas, lo que saben —y hacen— los estudiantes, respecto de lo que deberían saber —y deberían hacer.¹⁴

De esta manera, el modelo de análisis aplicado en la capacidad 1 ha permitido establecer tres niveles de desempeño de los estudiantes, es decir, diferentes niveles en la ejecución de las tareas.

El análisis realizado para la capacidad en mención permitió ordenar las preguntas en una escala de dificultad: de la pregunta más fácil a la más difícil. Luego, una revisión del currículo de Personal Social para sexto grado y una mirada a las preguntas desde los criterios de análisis establecidos¹⁵ posibilitaron establecer cortes que identifican el con-

13. Los modelos de análisis Rasch requieren que las preguntas sean unidimensionales. Es decir, se asume que, en esencia, todas las preguntas están evaluando lo mismo.

14. «Lo que deberían saber» y «lo que deberían saber hacer» los estudiantes respecto de la capacidad evaluada —«maneja información»— en relación con el eje de Formación Ciudadana han sido determinados a partir del área de Personal Social en sexto grado.

15. Complejidad en el contexto, complejidad en el pensamiento y capacidad de descentramiento.

junto de preguntas que debe poder responder un estudiante para ser clasificado en uno de los niveles de desempeño. De esta manera, la población evaluada ha podido ser categorizada en función de los niveles de desempeño definidos para la prueba, y se ha obtenido el porcentaje de población que pertenece a cada uno de dichos niveles (solo para el caso de la primera capacidad).

Una característica importante de estos niveles es que son inclusivos; es decir,

- los estudiantes que se encuentran en el nivel 2 pueden resolver las preguntas pertenecientes a ese nivel y al nivel 1;
- los estudiantes que están en el nivel 3 pueden resolver las preguntas de los niveles 2, 1 y algunas más (de mayor dificultad) pertenecientes al nivel 3.



Se presenta, a continuación, la descripción general de cada uno de los niveles de desempeño establecidos para la capacidad 1, *Maneja información*.¹⁶

Nivel 3: Este es el nivel que deberíamos considerar como el nivel esperado para estudiantes de sexto grado de primaria.¹⁷ Los estudiantes que se ubican en este nivel demuestran un manejo suficiente de la información correspondiente al grado evaluado en lo que concierne a convivencia y participación democráticas, no solo al identificar información sino al explicarla o al opinar con argumentos que involucran principios democráticos.

Nivel 2: Este nivel agrupa a los estudiantes que demuestran un dominio inicial de la capacidad 1 en el grado evaluado.

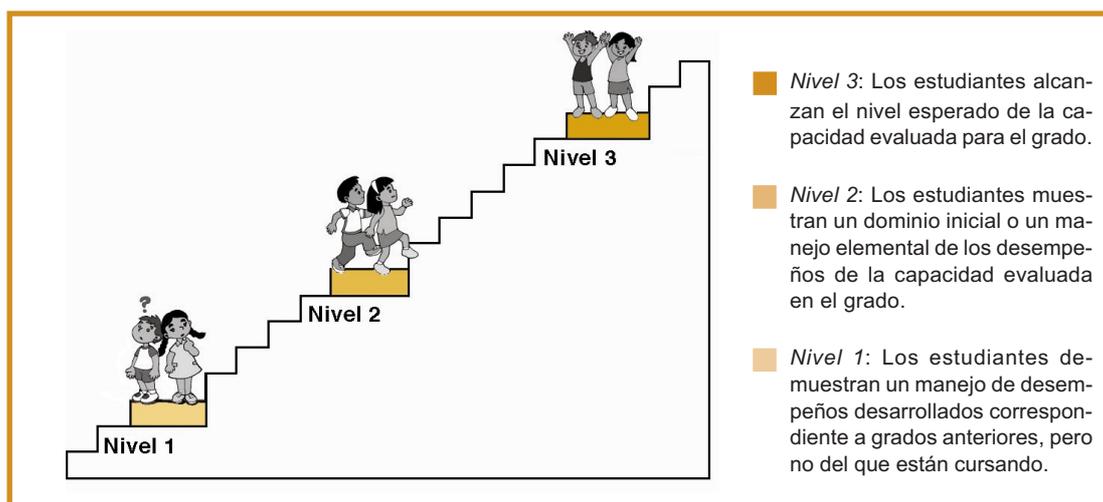
Nivel 1: Los estudiantes que se encuentran en este nivel demuestran un dominio de la capacidad evaluada que no corresponde a sexto grado de primaria sino a grados anteriores.

Los estudiantes que no lograron resolver el conjunto de preguntas necesarias para ser considerados en el nivel 1 fueron catalogados en un grupo llamado «por debajo del nivel 1».

El siguiente gráfico ilustra la idea de proceso continuo que implican los niveles anteriormente descritos para la capacidad *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas*:

16. Tómese en cuenta que, siendo esta evaluación una primera aproximación sobre el rendimiento de los estudiantes en el eje de Formación Ciudadana, estos niveles conforman un primer acercamiento a lo que podrían ser niveles de desempeño sobre aprendizajes ciudadanos.

17. Debe considerarse que el currículo no especifica logros en el eje de Formación Ciudadana. Definir al nivel 3 como el esperado, así como lo que se define para los otros dos niveles, es una decisión que se ha tomado para realizar este estudio, considerando las competencias y capacidades de la propuesta curricular.



Se espera que todos o la mayoría de los estudiantes se encuentren en el nivel 3.

El siguiente cuadro presenta las tareas que los estudiantes realizan en cada uno de los niveles de la capacidad 1.

TAREAS DE LA CAPACIDAD MANEJA INFORMACIÓN POR NIVELES DE DESEMPEÑO¹⁸

NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce y explica intereses en juego en los conflictos sociales vinculados al contexto nacional. Explica causas y efectos de conflictos sociales y de procesos significativos de nuestra historia. Explica su opinión sobre los asuntos públicos de su comunidad y país. Argumenta a favor de la vigencia y defensa de sus propios derechos y de los otros como característica necesaria de una cultura y un sistema democráticos. Explica el aporte de la diversidad en el desarrollo de las personas y del país. Explica la importancia de la equidad en las relaciones interpersonales y en la construcción de democracia en el país. Identifica y define conceptos y principios básicos del sistema democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica información básica sobre ciudadanía relacionada con principios y mecanismos de sistema y cultura democráticos desde conflictos del contexto local (definiciones sobre democracia, derechos en juego). Reconoce conflictos sociales en contextos locales y nacionales. Identifica relaciones causales en los conflictos interpersonales y de su localidad. Identifica algunos hechos y/o procesos históricos de la historia nacional. Identifica el punto de vista del otro (se pone en el lugar del otro). Identifica algunos asuntos públicos. Identifica principios democráticos para la convivencia y participación ciudadanas en situaciones muy cercanas a su contexto infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica conflictos interpersonales y sus efectos en situaciones escolares de niñas/niños de su edad. Identifica derechos vinculados a su vida cotidiana en contextos muy cercanos a su experiencia directa (escuela, familia, grupo de pares). Identifica principios democráticos básicos para la convivencia (respeto, participación, cooperación) en situaciones en las que los protagonistas son niñas y niños fundamentalmente en experiencias escolares.

18. Todas las preguntas de los niveles 2 y 1 son de opción múltiple; es decir, solo los estudiantes que se encuentran en el nivel 3 explican información sobre convivencia y participación democráticas.

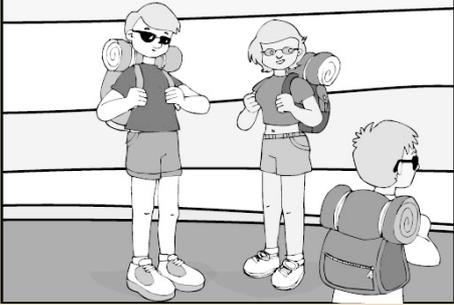
Se presentan a continuación, algunos ejemplos de preguntas de cada nivel de desempeño. Estas ilustran algunas de las tareas que se solicitaron y la demanda cognitiva que se requiere en cada nivel.

Pregunta del nivel 3

Maneja Nivel 3

Lee la siguiente situación:

Un grupo de estudiantes ingleses ha llegado hace poco al Perú. Están en Puno y quieren visitar el lago Titicaca. Deciden tomar un taxi.



Al ver que son turistas el taxista les cobra el triple del precio normal.



Ahora responde:

¿Qué opinas del comportamiento del taxista? Explica tu respuesta.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información de convivencia y participación democráticas.

Desempeño: Explica situaciones de paz y de conflicto, sus causas y sus efectos, así como aprendizajes que se pueden obtener de ellas.

Contenido: Problemática sociopolítica y económica

Contexto: Nacional

Formato: Pregunta de producción de respuesta

✓ Ejemplos de respuestas adecuadas

«Que está mal porque a un turista hay que respetarlo, si a nosotros nos sucedería lo mismo no nos va a gustar.»

«Opino que está muy mal porque son turistas que no conocen y deberían cobrarle el precio normal nomás.»

«Es malo, porque los turistas pueden pensar que todos los peruanos se aprovechan y tratan mal a los visitantes.»

«Es negativo porque es abusivo.»

¿Por qué son adecuadas estas respuestas?

Los estudiantes explican su opinión crítica sobre la conducta del taxista. En sus argumentaciones, mencionan ideas tales como la importancia de respetar los derechos de las personas sean iguales o diferentes de nosotros, el valor de la honestidad en el trabajo y en nuestras interacciones cotidianas, la necesidad de establecer un trato justo con los otros, etc.

Ejemplos de respuestas no adecuadas

«Está bien porque los turistas tienen más plata.»

«Los taxistas son todos unos groseros.»

«El taxista al ver que son turistas les cobra el triple del precio normal.»

¿Por qué no son respuestas adecuadas?

No son adecuadas según el desempeño, porque:

- Señala que está de acuerdo con el taxista. Puede o no explicar su respuesta.
- Escribe algún comentario que no se relaciona con la pregunta/estímulo; es decir, no responde la pregunta.
- Repite, parafrasea o describe alguna parte de la pregunta o del estímulo sin integrarla a una respuesta propia.

Pregunta del nivel 2

Una característica de la DEMOCRACIA es que:

- a) solo gobierna una persona o un grupo reducido sin tomar en cuenta a los otros.
- b) gobierna un presidente y varios representantes elegidos por todos.
- c) gobierna un solo representante elegido por todos.
- d) solo gobiernan los que más saben y los que mejor posición económica tienen.

Maneja Nivel 2

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información de convivencia y participación democráticas.

Desempeño: Identifica características, principios y mecanismos del sistema y cultura democráticos.

Contenido: Sistema democrático

Contexto: Nacional o internacional

Formato: Opción múltiple

Respuesta adecuada

En este caso, la alternativa correcta es la b: «gobierna un presidente y varios representantes elegidos por todos» porque señala una característica fundamental de la democracia como es la distribución del poder en el gobierno. Marcar esta alternativa implica conocer la definición de democracia y las principales características de un gobierno democrático para, así, distinguir otras que corresponden a formas de poder y de gobierno distintas de la democrática.

Respuestas no adecuadas

El resto de alternativas no son adecuadas según el desempeño porque expresan características de ejercicios del poder autoritarios y despóticos claramente contrarios a la democracia. Los estudiantes que marcaron una de estas alternativas denotan un desconocimiento de la definición de democracia y de una de sus principales características a nivel de sistema, aprendizajes que forman parte del currículo de sexto grado.

Pregunta del nivel 1

Maneja Nivel 1

Lee la siguiente situación:

Durante la clase de comunicación, Maruja levanta la mano para dar su opinión. Todos sus compañeros y la profesora la escuchan atentamente.

Ahora responde:

En el aula de Maruja, es probable que:

- a) todos hablen y se diviertan pero aprendan poco.
- ✓ b) haya un ambiente de respeto que permite que todos participen.
- c) no haya confianza ni respeto y nadie participe.
- d) haya mucho desorden y por eso pocos participen.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información de convivencia y participación democráticas.

Desempeño: Identifica derechos en juego en situaciones democráticas y no democráticas, y el efecto de las mismas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Escolar

Formato: Opción múltiple

✓ Respuesta adecuada

En este caso, la alternativa de respuesta adecuada es la b («haya un ambiente de respeto que permite que todos participen»). En ella, el estudiante identifica una consecuencia derivada de una situación de convivencia democrática en el aula. Esto implica discriminar una consecuencia entre varias otras posibles.

✗ Respuestas no adecuadas

El resto de alternativas no son adecuadas según el desempeño, porque las relaciones causales que presentan no corresponden con la situación de participación en clase ofrecida en la pregunta. Es decir, no se reconoce la relación entre una experiencia de participación de aula por parte de una niña y el efecto que ello significa en términos de un ambiente propicio de respeto y confianza que facilita el aprendizaje.

6. Alcances y límites de la evaluación

Para comprender los alcances y límites de este informe, es muy importante tener en cuenta ciertas particularidades de una evaluación de sistema en Formación Ciudadana.

La prueba aplicada ha permitido recoger información relevante sobre el aprendizaje en ciudadanía de los estudiantes a escala nacional. Esta evaluación se constituye en una primera aproximación a la evaluación de un eje curricular sobre un aspecto fundamental en el desarrollo integral de las niñas y niños. Se espera que a partir de los hallazgos de los que se da cuenta en este documento, se tomen decisiones reflexivas y pertinentes que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela.

Un modelo de evaluación estandarizada de lápiz y papel establece, en primera instancia, características que limitan las posibilidades de investigación sobre el desempeño de los estudiantes en relación con la formación ciudadana.

- En primer lugar, solo se cuenta con las respuestas escritas de los estudiantes a las preguntas de opción múltiple y a las de producción de respuesta, lo cual solo permite obtener información sobre la reflexión de los estudiantes respecto de ciudadanía y democracia, mas no sobre el comportamiento democrático y ciudadano de los estudiantes en la escuela. De este modo, la evaluación ha buscado acercarse solamente al aspecto más cognitivo del eje evaluado, es decir, a la reflexión ciudadana. Por ello, para evaluaciones posteriores es importante que Formación Ciudadana complemente su evaluación con entrevistas y observaciones de aula, y en diferentes momentos y espacios de la escuela que puedan ofrecer información sobre el estilo de las interacciones, el nivel de participación de los estudiantes en el gobierno de la escuela, el grado de organización de las niñas y de los niños, su nivel de compromiso con los asuntos de la escuela y de su educación, etc.
- En segundo lugar, se debe reconocer que, en una prueba de un eje como el de Formación Ciudadana, existe siempre —en mayor o menor grado— deseabilidad social en las respuestas. Es decir, los estudiantes podrían optar por la respuesta que creen que el evaluador o el profesor espera que ellos marquen y no optar por la alternativa o la opinión propia: en tal sentido, se asume que sus respuestas a las situaciones planteadas en las preguntas son aquellas que realmente elegirían o elaborarían en situaciones análogas de su vida.

La naturaleza del eje evaluado involucra un alto contenido actitudinal y afectivo. Lo actitudinal y lo afectivo están relacionados con una diversidad de formas de entenderse, de entender al otro, y de relacionarse consigo mismo y con el entorno. A esto debemos añadir nuestra realidad de país pluricultural, donde las maneras de relacionarnos son diferentes en cada una de las culturas. Reconociendo la diversidad como una riqueza incuestionable para nuestra convivencia y como un desafío en la construcción de la democracia, atender a esta diversidad se constituye en un reto para este estudio bajo el modelo de evaluación estandarizada a nivel nacional, en tanto difícilmente logra recoger e integrar la diversidad. Este hecho se constituye en un reto para las próximas evaluaciones.

Una característica de esta evaluación en Formación Ciudadana es que se evalúa un eje y no un área, como tradicionalmente se ha realizado con Matemática y Comunicación en las últimas cuatro evaluaciones nacionales realizadas por la UMC y en las evaluaciones internacionales en las que el país ha participado en los últimos años (LLECE 1997, PISA 2001). Debido a ello, se ha analizado el Diseño Curricular de Personal Social de sexto

grado de primaria. De esta manera, se han priorizado y seleccionado competencias y capacidades de dicha área. Con ello, se ha buscado evaluar capacidades que mejor respondan al sentido del eje y que guarden coherencia con la concepción sobre ciudadanía democrática, concepción en la que se sustenta este modelo de evaluación. Además, según este mismo enfoque, se ha evaluado lo que le corresponde a la escuela en su tarea de formar ciudadanos responsables, autónomos y comprometidos con su desarrollo personal y con el de su entorno.

El diseño curricular de primaria no describe, de manera precisa, los aprendizajes que se esperaría que los estudiantes logren desde el eje vinculado a la Formación Ciudadana, ni explica cómo desarrollarlos en la escuela. Una tarea pendiente del sector es la delimitación de criterios básicos o de los llamados estándares sobre el desempeño de los estudiantes en todas las áreas y los ejes curriculares. Por ello, lo que se puede informar en esta investigación está vinculada con las características antes señaladas. El reporte es básicamente descriptivo-analítico: en el análisis de los resultados, se proponen explicaciones o conjeturas sobre la información obtenida que podrían explicar los niveles de rendimiento de los estudiantes.

3

Resultados de la evaluación de Formación Ciudadana



Como se ha señalado, la evaluación del eje de Formación Ciudadana desde el área de Personal Social en sexto grado de primaria ha tomado en cuenta dos capacidades:

1. Maneja información sobre convivencia y participación democráticas, y
2. Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

El análisis de los resultados del desempeño de los estudiantes de sexto grado en esta prueba se ha realizado por cada una de estas capacidades de manera independiente y bajo una metodología distinta.¹⁹ Sin embargo, posteriormente, se presentarán los vínculos o correspondencias en el análisis cualitativo del cruce de ambos.

Se presenta, a continuación, el análisis de los resultados para cada una de las capacidades evaluadas.

1. Capacidad 1: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas

Esta capacidad implica que los estudiantes puedan reconocer y explicar de manera suficiente y coherente información vinculada a la convivencia y participación democráticas, y a la democracia como sistema y como cultura. Según el currículo vigente, se espera que las niñas y los niños desarrollen esta capacidad al finalizar el nivel de primaria (sexto grado).

En el segundo capítulo de este documento, se explica con detalle la definición de esta capacidad y lo que evalúa. En síntesis, esta capacidad informa sobre la habilidad de los estudiantes de identificar y explicar información relacionada con situaciones democráticas y no democráticas (logros y desafíos sociales) en relación con el desarrollo de las personas y de nuestro país, empleando principios y mecanismos democráticos.

Las preguntas que indagan sobre el componente *Identifica* son, en su gran mayoría, de opción múltiple. Esto les asigna, en primera instancia, un menor grado de dificultad en relación con las preguntas de producción de respuesta, en la medida que los y las estudiantes deben escoger, entre varias opciones, la alternativa que consideren correcta, y no elaborar una respuesta. Claro está, las preguntas relacionadas con este componente implican diferentes grados de complejidad en relación con las tareas, que van desde identificar definiciones hasta el reconocimiento de relaciones causales de conflictos interpersonales o logros y desafíos sociales.

19. Revíse el capítulo 2 de este reporte en el que se detalla la metodología de la evaluación en formación ciudadana.

Las preguntas que exploran sobre el componente *Explica* son todas de producción de respuesta. Esta característica las ubica en niveles de mayor complejidad en la medida que las niñas y los niños deben producir y/o elaborar sus propias respuestas. Es importante reconocer en el análisis de los resultados de este componente las habilidades necesarias para un buen desempeño de las tareas que se presentan en estas preguntas: manejo de vocabulario suficiente y de definiciones sobre ciudadanía y democracia, discriminación de características o intereses en una situación dada, comprensión lectora, redacción, capacidad argumentativa, reconocimiento de relaciones causales, análisis de causas y consecuencias, etc.

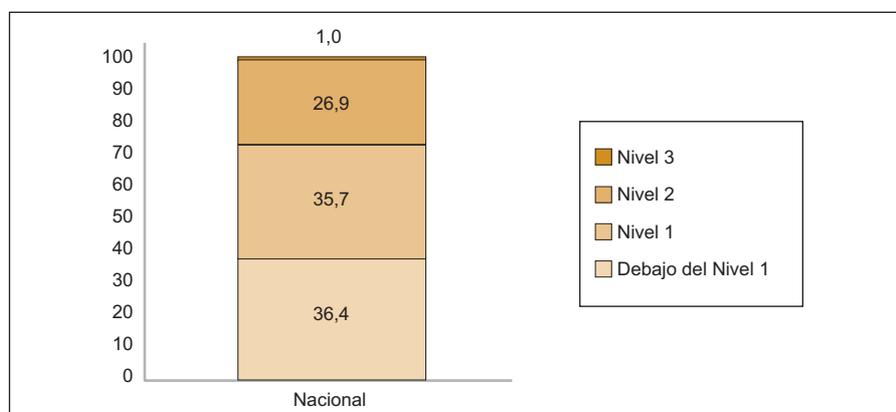
Los desempeños que se evalúan en esta capacidad, que incluye tareas asociadas tanto con identificar como con explicar información sobre convivencia y participación democráticas,²⁰ han sido explicados en el capítulo anterior.

1.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El análisis de los resultados a nivel nacional permite reportar el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño que rindieron la prueba. A continuación, se presentan los resultados nacionales, de escuelas estatales y no estatales, de escuelas urbanas y rurales, y de escuelas polidocentes completas y multigrado. También se presentarán los resultados según sexo.²¹

a. Resultados nacionales

Gráfico 1: Resultados nacionales según niveles de desempeño²² (%)



20. Para mayor detalle y explicación de los desempeños que evalúa este proceso, revítese el capítulo 2 sobre el marco metodológico de la presente evaluación.

21. La muestra de la EN 2004 es representativa de estos estratos.

22. Como se señaló en el capítulo 2, los estudiantes que se ubican en el nivel 3 tienen una alta probabilidad de resolver correctamente las preguntas de este nivel y las de los anteriores (niveles 2 y 1). Por su parte, los estudiantes ubicados en el nivel 2 tienen una alta probabilidad de resolver todas las tareas de este nivel y del anterior (nivel 1). Los estudiantes ubicados en el nivel 1 tienen una alta probabilidad de responder todas las preguntas de dicho nivel. Finalmente, hay un conjunto de estudiantes que no alcanza el nivel 1 —se ubican «por debajo del nivel 1»—, pues solo tienen posibilidad de resolver algunas de las tareas del nivel 1.

El nivel 3 es el esperado para el grado. Este nivel implica la capacidad de explicar características del sistema y la cultura democráticos, es decir, manejar de manera suficiente información relevante vinculada con diversos aspectos: reconocimiento y defensa de los propios derechos y responsabilidades, y de los otros; identificación y análisis de los intereses en juego en los conflictos sociales; identificación y discriminación de características del sistema democrático; explicación analítica de los asuntos públicos desde una perspectiva histórica (vinculación del pasado y presente en el sentido de la comprensión de hechos y procesos históricos fundamentales y su vinculación con nuestra historia actual); y reconocimiento del valor de la diversidad en la vida cotidiana y en el desarrollo del país. La reflexión que logran los estudiantes no está limitada por el tipo de contexto de las situaciones, conflictos o desafíos planteados; es decir, los estudiantes logran elaborar opiniones argumentadas sobre desafíos sociales en diferentes contextos, desde el familiar y escolar hasta el nacional e internacional. A partir de ello, es posible afirmar que el estudiante logra transferir y aplicar información sobre convivencia y participación democráticas a situaciones nuevas o diferentes de las de su realidad inmediata; en otras palabras, se descentra de sí mismo.

Se estima que solo el 1% de los estudiantes logra realizar las tareas del nivel 3 o nivel esperado. Es decir, solo un grupo reducido de estudiantes explica información sobre convivencia y participación democráticas según lo que la prueba exige y lo que se espera en función de las capacidades que el currículo plantea para sexto grado de primaria.

En el nivel 2 se ubica el 26,9% de los estudiantes. En este nivel, los estudiantes logran identificar —mas no explicar— información básica sobre ciudadanía solo desde preguntas de opción múltiple. Las tareas implican un inicial descentramiento que les permite reconocer al otro, identificar intereses en los conflictos e identificar causas y consecuencias de situaciones sociales de su contexto local.

Se puede decir que los estudiantes que se ubican según su desempeño en el nivel 2 se encuentran en proceso de lograr un manejo suficiente de información vinculada con la ciudadanía que les permita argumentar sus opiniones desde una perspectiva democrática.

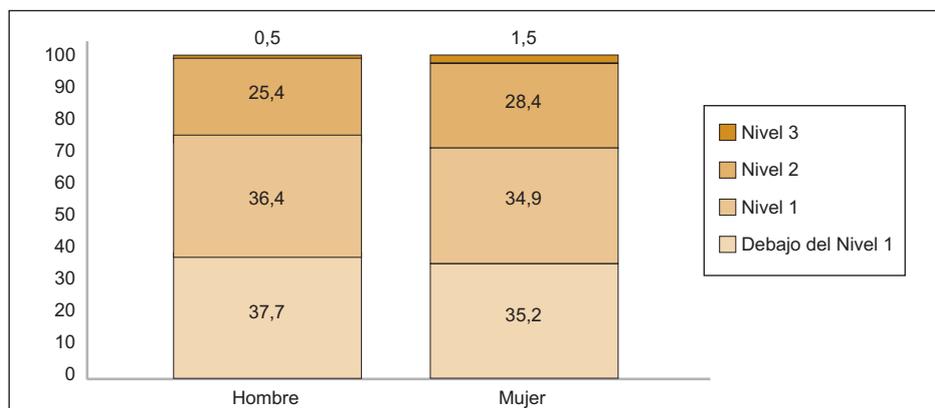
El 35,7% se ubica en el nivel 1; es decir, demuestra tener información elemental sobre convivencia y participación democráticas. Las tareas que realizan los estudiantes están referidas a la identificación de principios democráticos, derechos y diversidad vinculados a situaciones de su contexto inmediato y de su vida cotidiana. La demanda cognitiva es muy concreta: identifican un conflicto, un derecho o derechos en juego o una consecuencia en situaciones cercanas a su experiencia sean o no democráticas y, generalmente, asociadas a su experiencia en la relación con sus pares, a sus interacciones en la escuela o a alguna situación de niñas y niños en la comunidad. Las posibilidades de aplicar la información está mediada aún por un bajo nivel de descentramiento, lo que dificulta la capacidad de las niñas y de los niños para reconocer los intereses del otro.

El 36,4% de los estudiantes evaluados se encuentra en el grupo denominado «por debajo del nivel 1». Este grupo de estudiantes no logra ni siquiera realizar las preguntas del nivel 1.

El nivel 3 es el que se espera que alcancen los estudiantes al terminar el sexto grado de primaria.

b. Resultados según sexo

Gráfico 2: Resultados por sexo según niveles de desempeño (%)



Respecto del grupo por debajo del nivel 1, se puede percibir que los niños se ubican aquí en un mayor porcentaje (37,7%) en comparación con las niñas (35,2%). Esos estudiantes solo realizan algunas tareas que incluyen el nivel 1. En lo que respecta al nivel 1, los varones alcanzan un 36,4% y las mujeres, un 34,9%.

Se puede identificar una ligera ventaja de las niñas en los niveles 2 y 3. Las mujeres muestran un mejor desempeño en el nivel 2: logran estar en este nivel un 28,4% de estudiantes mujeres frente a los varones, de los cuales un 25,4% se ubica en este nivel. Y, aunque en general es un pequeño porcentaje tanto de niñas como de niños el que alcanza desempeños que los ubiquen en el nivel 3, son las niñas las que obtienen una ligera ventaja con un 1,5% a diferencia de los niños que solo obtienen un 0,5%.

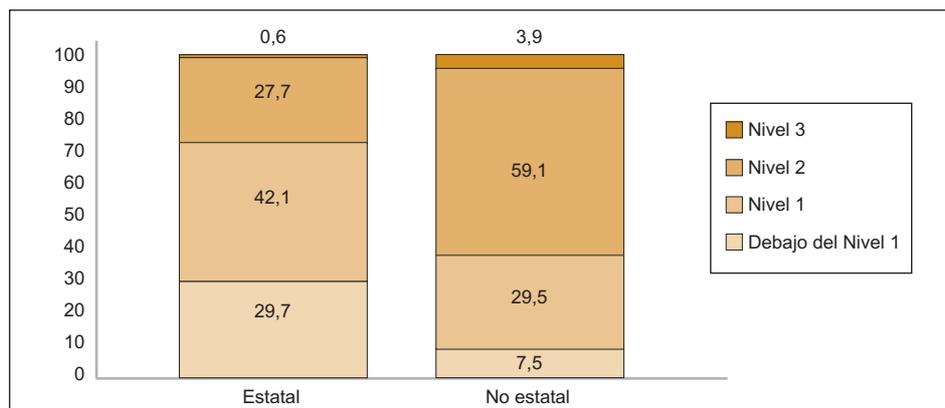
Probablemente, estas ligeras diferencias en los resultados por sexo respondan a un mayor desarrollo en las habilidades de comprensión lectora por parte de las niñas demostrado en las últimas evaluaciones nacionales,²³ pues, dadas las características de las preguntas de la prueba del eje de Formación Ciudadana, se requiere de habilidades vinculadas a la comprensión y a la producción de textos.

Es importante recordar que los desempeños evaluados en esta capacidad corresponden a los niveles de reflexión ciudadana únicamente en lo que respecta a identificar y explicar información sobre convivencia y participación democráticas. En otras palabras, estos niveles no nos hablan de niveles de participación o de interacciones democráticas de las niñas y de los niños. Recuérdese que la información que se tiene para el análisis de los resultados proviene de pruebas escritas. Por lo tanto, podría ser que, si bien las niñas obtienen niveles de desempeño ligeramente por encima de los niños en la prueba de Formación Ciudadana, en el aula y en la escuela, en cambio, sean precisamente ellas las que demuestren menores niveles de participación y protagonismo. Esto se analizará con mayor amplitud en la interpretación de los resultados.

23. En la prueba de comprensión de textos de sexto grado de la Evaluación Nacional 2004, las niñas obtienen —ligeramente— mejores resultados que los niños. Mientras que los varones obtienen el 11% en el nivel esperado, las niñas alcanzan un 13,3%.

c. Resultados según gestión

Gráfico 3: Resultados por gestión según niveles de desempeño (%)



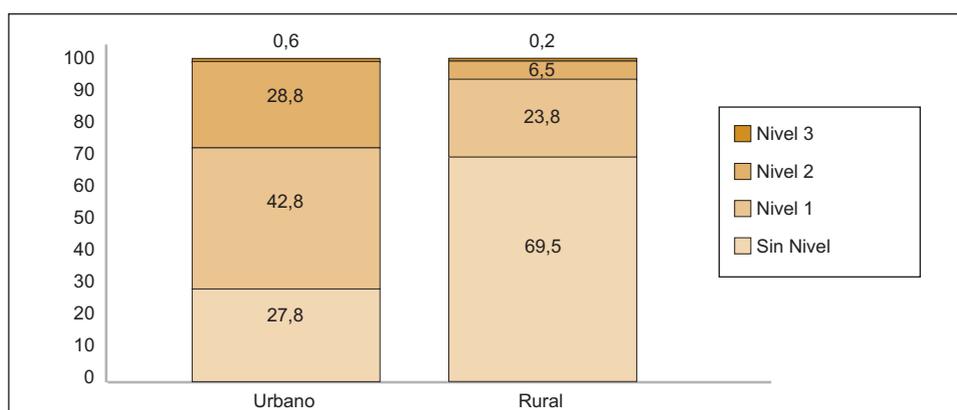
Las diferencias de los resultados respecto del tipo de gestión en las escuelas —estatal y no estatal²⁴— son notorias.

Los estudiantes de las escuelas no estatales alcanzan mejores resultados que los estudiantes de las escuelas estatales. El mayor porcentaje de estudiantes que se ubica debajo del nivel 1 pertenece a escuelas de gestión estatal (29,7%). La brecha entre los resultados crece en los porcentajes obtenidos en los niveles 2 y 1. Así, los estudiantes de escuelas estatales se concentran en el nivel 1 (42,1%), mientras que los de escuelas no estatales se ubican en mayor porcentaje en el nivel 2 (59,1%).

Las diferencias disminuyen significativamente cuando se comparan los resultados del nivel 3. Se estima que los estudiantes de escuelas estatales se ubican en un 0,6% y los de escuelas no estatales se ubican en un 3,9%.

d. Resultados según área geográfica²⁵

Gráfico 4: Resultados por área geográfica según niveles de desempeño (%)



24. En la Evaluación Nacional 2004, las escuelas tipificadas como no estatales o de gestión no estatal corresponden a las escuelas particulares, parroquiales, cooperativas, comunales y fiscalizadas, así como a las instituciones benéficas. Para mayor información, véase el Reporte General de la Evaluación Nacional 2004.

25. Las escuelas urbanas y rurales comparadas son estatales.

Los resultados se analizaron también de acuerdo con el área geográfica en la que se encuentran las escuelas, es decir, según pertenezcan al área urbana o rural. La comparación de los resultados en estos estratos es una muestra de la inequidad existente en el servicio educativo.

El 69,5% de los estudiantes de escuelas en áreas rurales se ubica debajo del nivel 1; es decir, realiza solo algunas tareas del nivel 1. Se estima que el 23,8% se ubica en el nivel 1; un 6,5% alcanza el nivel 2; y el 0,2% se encuentra en el nivel esperado, es decir, en el nivel 3.

Los estudiantes de escuelas urbanas se concentran básicamente en el nivel 1 (42,8%), aunque el 27,8% se ubica en lo que se ha denominado «por debajo del nivel 1». En este nivel, la brecha respecto del desempeño de los estudiantes de escuelas rurales es menor que en los otros. En el nivel 2, las escuelas urbanas logran un 28,8% en contraste con las de la zona rural, que logran un 6,5%.

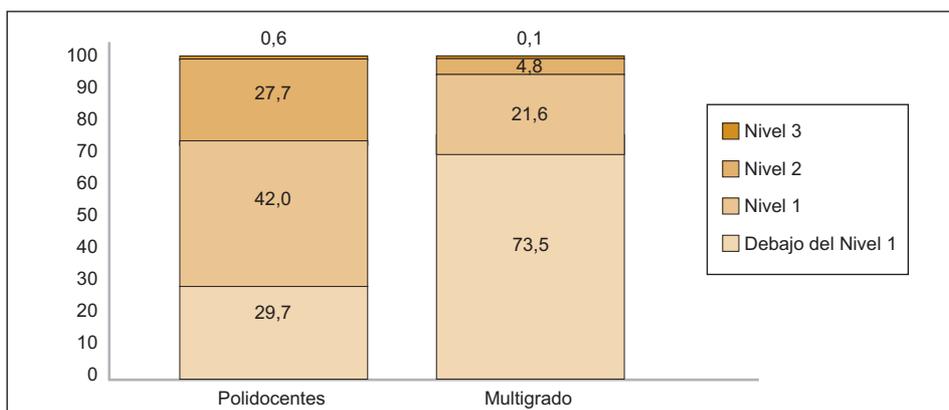
Las diferencias casi desaparecen en el nivel 3, el esperado, en el que los estudiantes de escuelas rurales alcanzan un 0,2%, mientras que los de escuelas urbanas apenas logran un 0,6%.

Como se ve, la escuela rural merece una especial y prioritaria atención, pues en ella se concentran los estudiantes de los grupos históricamente más excluidos del país, quienes, según estos resultados, en su gran mayoría carecen de los aprendizajes necesarios que les permitan, al menos, manejar información elemental sobre ciudadanía.

Según los resultados, la pertenencia de las escuelas al área rural sería un factor de inequidad en la educación peruana.²⁶

e. Resultados según características de la escuela²⁷

Gráfico 5: Resultados por características según niveles de desempeño (%)



26. Para corroborar esta afirmación, se sugiere comparar los resultados de la evaluación del eje de Formación Ciudadana con los de las otras áreas evaluadas en la Evaluación Nacional 2004 en sexto grado, Comunicación y Matemática.

27. Para la comparación de estos estratos, se ha tomado en cuenta solo las escuelas estatales de la muestra.

Tal y como se aprecia en el gráfico, hay una gran diferencia entre los resultados de los estudiantes de escuelas polidocentes y los de escuelas multigrado.²⁸ Al comparar estos resultados, se debe tener en cuenta que las escuelas multigrado son, casi en su totalidad, rurales. Por este motivo, los porcentajes son bastante similares a los identificados en las escuelas urbanas y rurales.

Se estima que 73,5% de los estudiantes de las escuelas multigrado ni siquiera llega al nivel 1; es decir, se ubica debajo del nivel 1. Las escuelas polidocentes se ubican en este grupo en un 29,7%.

La mayoría de los estudiantes de escuelas polidocentes logra resultados que los ubican en el nivel 1 y 2, con un 42% y 27,7% respectivamente. Por su parte, los de escuelas multigrado logran apenas el 26% en ambos niveles: 21,6% en el nivel 1 y 4,8% en el 2. Podemos concluir, entonces, que el mayor porcentaje de estudiantes de escuelas polidocentes solo identifica información sobre convivencia y participación democráticas correspondiente a grados anteriores (nivel 1), mientras que la gran mayoría (75%) de los estudiantes de las escuelas multigrado se ubican debajo del nivel 1, es decir, logran realizar solo algunas tareas de las preguntas del nivel 1.

Las diferencias decrecen en el nivel 3, en el que las escuelas polidocentes alcanzan un 0,6% y las multigrado 0,1%. Por lo tanto, la capacidad de explicar información vinculada a características y principios democráticos es mínima en ambos casos.

Estos resultados confirman la situación de marginación educativa en la que se encuentran las niñas y los niños de las escuelas multigrado.

Si revisamos los resultados de evaluaciones nacionales anteriores (Crecer 98 y Evaluación Nacional 2001), confirmaremos que las tendencias en el nivel de los desempeños²⁹ entre los estratos que venimos analizando, urbano/rural y polidocente/multigrado, se mantienen. Es tarea del sector y de la sociedad en general priorizar políticas compensatorias encaminadas a lograr equidad para todos.

1.2. ANÁLISIS CUALITATIVO POR NIVELES

En el capítulo anterior, se explicó la definición de cada uno de los niveles y las tareas cognitivas que comprenden. Este apartado del reporte ofrecerá algunas rutas para la interpretación cualitativa de los resultados. Antes se mostrarán algunos ejemplos de respuesta que permitan precisar e ilustrar el desempeño —aprendizajes, limitaciones y potencialidades— de los estudiantes de sexto grado en la prueba de Formación Ciudadana respecto de la capacidad 1: *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas*.

Recuérdese que la primera capacidad se analizó con un modelo estadístico (Rasch) que permitió establecer una escala de dificultad de las preguntas en relación con la habilidad demostrada por los estudiantes para responderlas.³⁰ Esta escala se organizó en tres

28. Escuelas polidocentes son las que cuentan con un docente por cada grado del nivel primario, y escuelas multigrado son aquellas en las que un docente se hace cargo de dos o más grados, inclusive todos los grados del nivel (en este último caso, son llamadas también «escuelas unidocentes»).

29. En las evaluaciones de los años 1998 y 2001 solo se evaluó Comunicación y Matemática, no Formación Ciudadana.

30. Revítese el capítulo 2 de este reporte en el que se explicita el marco metodológico de la evaluación de Formación Ciudadana.

niveles que dan cuenta del desempeño de los estudiantes; es decir, nos informa sobre las tareas cognitivas que logran realizar correspondientes a la capacidad 1.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de preguntas y respuestas de cada uno de los tres niveles de desempeño establecidos en el análisis. Se presentarán respuestas adecuadas según lo que se espera de acuerdo con el desempeño que evalúa la pregunta, así como respuestas parcialmente adecuadas y otras que son inadecuadas en relación con la tarea que implica la pregunta.

Preguntas del nivel 3

EJEMPLO 1

Lee la siguiente información:

Desde hace varios años, muchos peruanos de diferentes regiones del país han abandonado sus pueblos para establecerse en la capital y en otras ciudades del país.

La mayoría de ellos se estableció en grandes terrenos donde no había nada.

Hoy en día, muchos de esos lugares son importantes distritos. A este proceso se le llama migración.

Ahora responde:

¿A qué crees que se deben estas migraciones?

MANEJA / Explica

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Problemática sociopolítica y económica

Contexto: Nacional

Desempeño: Explica hechos y procesos históricos significativos, sus causas y sus consecuencias, aportes de protagonismo individual y colectivo, así como los aprendizajes que se puedan rescatar de la historia.

Descripción de la tarea

Esta pregunta requiere que los estudiantes expliquen, por lo menos, una causa del proceso migratorio en el país. Para ello, se espera que argumenten y no solo señalen una afirmación al respecto. Pueden también contextualizar este proceso en algún momento de la historia.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Se estima que el 3% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta. Esta es una pregunta que se ubica entre las de mayor dificultad de la capacidad Maneja información. Llama la atención que esta pregunta que alude a una realidad tan recurrente en toda nuestra

sociedad —la migración— y que existe al margen de la clase social, nivel educativo, edad, género (si bien hay algunos énfasis dependiendo de los grupos culturales) no obtenga

mayor probabilidad de respuestas adecuadas. Es difícil imaginar que la mayoría de los niños y niñas no viva la experiencia migratoria de manera personal o en su experiencia cercana familiar.

Al parecer, la escuela no desarrolla este contenido conceptual del currículo (a pesar de estar incluido en una de las capacidades de sexto grado en el área de Personal Social³¹), lo que demostraría que hechos y procesos históricos como la migración (los procesos migratorios se dan a lo largo de nuestra historia con diferentes matices y características) no forman parte de los aprendizajes del aula o no se integran en la enseñanza de la historia a pesar de que muchas de sus causas son parte de la agenda nacional, constituyen asuntos públicos y representan demandas y desafíos sociales (todos los conflictos desencadenantes del centralismo de nuestro país: pobreza, exclusión, carencia de servicios básicos, desempleo, violencia política).

Ejemplos de respuesta

✓ Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante identifica al menos una causa plausible o real del proceso migratorio en el país. En su respuesta, podría incluir cualquiera de las siguientes posibles causas: necesidad de trabajo, tener mejores oportunidades de estudio, vivir en condiciones de paz, mejorar condiciones de vida, etc. (las causas se explican por sí mismas).

¿A qué crees que se deben estas migraciones?

A dos causas.

1º Que en otros lugares no hay suficientes recursos para vivir.

2º Que grupos terroristas como Sendero Luminoso atacan sus tierras o los matan por eso los indígenas huyen

■ Transcripción:

A dos causas:

- 1.- Que en otros lugares no hay suficientes recursos para vivir.
- 2.- Que grupos terroristas como Sendero Luminoso atacan sus tierra o los matan por eso los indígenas huyen

31. Una de las capacidades de la quinta competencia del área de Personal Social de sexto grado de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores elaborada por el Ministerio de Educación (2000) señala: «[...] identifica los principales problemas de distribución de la población y de los recursos naturales de su comunidad y del país y busca posibles soluciones».

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

El estudiante señala causas de la migración que, además de ciertas, se explican por sí mismas. La primera causa identificada explica la situación de desigualdad y centralismo del país, es decir, falta de recursos (falta de empleo, escasez de servicios públicos, etc.). La segunda causa señala el problema de la violencia política vivida en los últimos años en el país con diferentes grados de incidencia dependiendo de la región. La primera causa es un dato de la realidad actual; la segunda implica cierta memoria histórica sobre el enfrentamiento armado en las décadas de 1980 y 1990.

Recuérdese que bastaba que el estudiante explique una causa.

Respuesta parcialmente adecuada

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante mencionó una causa de la migración, pero de manera muy general

¿A qué crees que se deben estas migraciones?

A que la gente no esta feliz o comoda en el lugar donde vive y por eso deciden irse a la capital, o haveses piensan que yendo a la capital van a tener un mejor futuro

Transcripción:

A que la gente no esta feliz o comoda en el lugar donde vive y por eso deciden irse a la capital, o haveses piensan que yendo a la capital van a tener un mejor futuro

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Si bien la respuesta de este estudiante menciona una causa, «no sentirse feliz o cómodo en el lugar donde vive», es una afirmación poco clara y que da pie a muchas interpretaciones que no explican necesariamente el proceso migratorio (no sentirse cómodo también podría implicar preferir la ciudad simplemente porque es más moderna o por desear otro tipo de clima, etc.). La segunda parte de la respuesta, a pesar de ser una creencia bastante generalizada, pierde fuerza por la ambigüedad de la primera parte de la respuesta.

Respuesta inadecuada

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante no respondió la pregunta. Su respuesta fue una opinión, una característica, un ejemplo, etc., pero no una causa de las migraciones, o repitió o parafraseo la pregunta o parte del texto.

¿A qué crees que se deben estas migraciones?

*Se debe a la mala comunidad que han
tenido muchos de ellos.*

■ **Transcripción:**

Se debe a la mala comunidad que han tenido muchos de ellos.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

La expresión «mala comunidad» no señala ninguna causa de migración. No es posible saber si con ella se quiere hacer referencia a situaciones tales como desempleo, violencia, ausencia o escasez de servicios, etc. La respuesta es más una opinión que un hecho explicativo de la migración.

Lee la siguiente afirmación de un padre de familia:

"Les pego a mis hijos cuando los quiero corregir."

Ahora responde:

¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo con este padre de familia?
¿Por qué?

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Familiar o nacional

Desempeño: Explica situaciones de paz y de conflicto, sus causas y sus efectos, así como aprendizajes que se pueden obtener de ellas.

Nivel 3

Descripción de la tarea

Con esta pregunta, se espera que los estudiantes argumenten en contra del uso del castigo físico (identifiquen alguna de sus consecuencias negativas) como método correctivo (disciplinario), o que logren reconocer que el afecto y el cariño se oponen al maltrato. También podrían argumentar señalando que, en ningún caso, se justifica el maltrato de ningún tipo.

Se estima que el 5% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante afirma que no está de acuerdo y explica su respuesta indicando que la violencia física es antidemocrática o autoritaria, o no respeta los derechos de las niñas y niños. También fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante argumenta en torno de la ineficacia del maltrato como medio de corrección.

¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo con este padre de familia? ¿Por qué?

No, por que pegar o maltratar no es la forma de corregir
sino aconsejar para que el niño no sufra maltrato
psicológicos, físico o mental.

■ Transcripción:

No, por que pegar o maltratar no es la forma de corregir sino aconsejar para que el niño no sufra maltratos psicológicos, físico o mental.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

El estudiante expresa su desacuerdo con la forma de corregir conductas inadecuadas de los niños y niñas planteada en la pregunta, pues la reconoce como una forma de maltrato hacia los niños, es decir, como daño o trasgresión de sus derechos.

La propuesta que señala el estudiante de «aconsejar» en lugar de «pegar o maltratar» es interesante, pero no era necesario que la mencionara.

✗ Respuesta parcialmente adecuada

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante señala que no está de acuerdo con el castigo físico, pero no explica por qué, o lo hace de manera demasiado general, o en vez de explicar por qué, señala una recomendación o sugerencia de correctivo.

¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo con este padre de familia? ¿Por qué?

No estoy de acuerdo porque castigar no es una forma de corregir ya que hay muchas formas de hacerlo ya sea manteniendo una charla entre otras cosas pero eso si castigando físicamente o moralmente está muy mal.

■ Transcripción:

No estoy de acuerdo porque castigar no es una forma de corregir ya que hay muchas formas de hacerlo ya sea manteniendo una charla entre otras cosas pero eso si castigando físicamente o moralmente está muy mal.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Si bien se identifica en esta respuesta el desacuerdo con el castigo físico como medio de corrección, no se encuentra una explicación a dicho desacuerdo, solo se señala que «está muy mal». La respuesta señala una alternativa de corrección —«una charla»— frente al castigo físico. Sin embargo, esto es irrelevante porque lo que se espera es una explicación de la opinión del estudiante y no una propuesta alternativa al castigo.

Respuesta inadecuada

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Indicó que sí está de acuerdo con el castigo físico (podía justificar el maltrato señalando que es necesario cuando los niños o niñas se «portan mal»).
- Dio una respuesta irrelevante o contradictoria.
- Repitió o parafraseó la pregunta.

¿Estás de acuerdo o no estás de acuerdo con este padre de familia? ¿Por qué?

No estoy de acuerdo porque primero se corrige con aconsejar
y no hacen caso a los consejos ahí recién deben de
pegarnos
porque es mala castigos a los niños

Transcripción:

No estoy de acuerdo porque primero se corrige con aconsejar y no hacen caso a los consejos ahí recién deben de pegarnos
Porque es malo castigar a los niños

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Este ejemplo muestra una contradicción en la opinión del estudiante. En un primer momento, afirma que no está de acuerdo con la opinión del padre de familia señalada en la pregunta pues se debe corregir aconsejando, pero su opinión pierde consistencia cuando acepta que se acuda al castigo físico cuando los niños «no hacen caso».

EJEMPLO 3



Juliana es una niña de 8 años que vive en El Agustino. Ella quiere ir a la escuela pero su papá le dice que las mujeres deben quedarse en la casa ayudando en los quehaceres.



Cristina es una niña andina de 10 años. En su casa prefieren que cocine y cuide a los animales. Ella quiere ir a la escuela.



Nilá vive en la amazonía del Perú y tiene 11 años. Este año pasaría a 4° grado, pero su familia le ha dicho que ya no vaya a la escuela porque no aprende nada

Ahora responde:

El no ir a la escuela, ¿qué consecuencias tiene en la vida de las niñas?
Explica tu respuesta.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Eguidad de género

Contexto: Nacional

Desempeño: Explica logros y desafíos sociales, sus causas y sus consecuencias.

Nivel 3

Descripción de la tarea

Para esta pregunta, los estudiantes deben tener una idea (aún intuitiva) de la importancia de asistir a la escuela en la vida de los seres humanos, y explicar algún efecto de la falta de educación en la vida de las niñas argumentando que los efectos son negativos para el desarrollo de estas y de los pueblos en los que viven esas niñas.

Se estima que el 11% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

Ejemplos de respuesta

✓ Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante escribe una consecuencia o efecto real/posible para la vida de las niñas cuando no reciben educación y la explica con razones válidas que evidencian una comprensión de la importancia de la educación para el desarrollo de las personas.

El no ir a la escuela, ¿qué consecuencias tiene en la vida de las niñas? Explica tu respuesta.

Las consecuencias que tiene es que cuando nos preguntan no decimos nada, además no podemos tener una profesión y un hogar independiente, lo cual no nos podemos valer por sola. Y nos trae complicaciones en la vida.

■ Transcripción:

Las consecuencias que tiene uno en la vida es que cuando nos preguntan no decimos nada, además no podemos tener una profesión y [nos] hace ser dependiente, lo cual no nos podemos valer solo. Y nos trae complicaciones en la vida.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

En esta respuesta, se puede identificar claramente la relación desfavorable que la estudiante encuentra entre una situación de falta de escolaridad y las posibilidades de desarrollo personal de las niñas. Su explicación señala varias características (ausencia de conocimientos, imposibilidad de acceder a mayores niveles educativos, dependencia económica) que, en síntesis, sustentan la idea de la dependencia cuando las niñas no acceden a la educación.

✓ Respuesta parcialmente adecuada

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante escribió una consecuencia real/posible para las niñas cuando no reciben educación, pero no la explicó.

El no ir a la escuela, ¿qué consecuencias tiene en la vida de las niñas? Explica tu respuesta.

Tienen las consecuencias cuando llegan a la costa y le agan algunas preguntas sobre el colegio y también no sabrán leer ni escribir por eso todos los padres y madres deben mandar a sus hijos al colegio.

■ Transcripción:

Tienen las consecuencias cuando lleguen a la costa y le agan algunas preguntas sobre el colegio y también no sepan leer ni escribir por eso todos los padres y madres deben mandar a sus hijos al colegio.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Si bien esta respuesta señala una consecuencia válida, el analfabetismo —«no sabrán leer ni escribir»—, no la explica en relación con el desarrollo posterior de las niñas. Es decir, no sabemos qué hay más allá de no saber leer ni escribir, qué implica esto en términos de la vida de las mujeres para sí mismas, para sus familias o para sus pueblos y para el país.

✗ Respuesta inadecuada

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Emitió un juicio de valor o una afirmación sin señalar una consecuencia ni explicarla.
- Indicó alguna consecuencia positiva o contradictoria de falta de educación.
- Solo repitió o parafraseó la pregunta o parte del estímulo.

El no ir a la escuela, ¿qué consecuencias tiene en la vida de las niñas? Explica tu respuesta.

La niña Juliana de 8 años que quería ir a la escuela pero su papá le dice las mujeres se quedan en la casa a cocinar. Crestino era un niño que criaba sus animales y él quería ir a la escuela. Nila le dijo su familia que cuando va a la escuela no sabe nada.

■ Transcripción:

La niña Juliana de 8 años que quería ir a la escuela pero su papá le dice las mujeres se quedan en la casa a cocinar. Crestino era un niño que criaba sus animales y él quería ir a la escuela. Nila le dijo su familia que cuando va a la escuela no sabe nada.

¿Por qué este ejemplo de respuesta es inadecuada?

No responde la pregunta y solo se limita a parafrasear parte del estímulo, es decir, parte de las viñetas de la pregunta.

Lee la siguiente situación:



Mario escucha una canción que habla de las variadas y sabrosas comidas de la costa, la sierra y la selva.

Al escuchar la canción, Mario piensa en la diversidad geográfica del país y se pregunta en qué otras cosas más somos diversos los peruanos.

Ahora responde:

¿Qué le responderías a Mario? ¿En qué otras cosas somos diversos los peruanos?

- a) Somos diversos solo en nuestra forma de hablar y vestir.
- ✓ b) Somos diversos en nuestras costumbres y maneras de pensar.
- c) Somos diversos solamente porque vivimos en regiones distintas.
- d) No somos diversos porque todos somos peruanos.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Diversidad e interculturalidad

Contexto: Nacional

Desempeño: Identifica diversidad en su entorno, sus causas y sus consecuencias, y su aporte en el desarrollo de las personas y del país.

nivel 3

Descripción de la tarea

En esta pregunta, se pide a los estudiantes que reconozcan dos grandes dominios en los que se expresa la diversidad de los peruanos: la diversidad sociocultural (costumbres) y la cognitiva (maneras de pensar).

Se estima que el 26% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

EJEMPLO 5

**¿Crees que es importante que las niñas y niños conozcan sus derechos?
¿Por qué?**

MANEJA / Explica

FICHA TÉCNICA

- Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.
- Contenido: Derechos y responsabilidades
- Contexto: Familiar, local, nacional o internacional
- Desempeño: Explica características, principios y mecanismos del sistema y cultura democráticos, así como sus ventajas y desventajas.

Nivel 3

Descripción de la tarea

Esta pregunta pide a los estudiantes que den una opinión. Se espera que, al opinar, reconozcan y argumenten que conocer los propios derechos es importante tanto para el desarrollo de las niñas y de los niños como para el país.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Se estima que el 30% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

Preguntas como esta, en las que se espera una explicación, son difíciles para los estudiantes

de sexto grado. Si bien la mayoría de los estudiantes tiene una opinión favorable respecto de la importancia de que las niñas y los niños conozcan sus derechos, es una minoría la que logra explicar su opinión.

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante explicó que sí es importante que los niños y niñas conozcan sus derechos, y señaló, por lo menos, una de las siguientes razones:

- los niños y niñas (como personas o ciudadanos) tienen derecho a la información, es decir, a conocer sus derechos;
- los niños y las niñas pueden defender mejor sus derechos si saben cuáles son; o los niños y las niñas tienen que ser tomados en cuenta y, para eso, es necesario que se les eduque y se les informe:

¿Crees que es importante que las niñas y niños conozcan sus derechos? ¿Por qué?

Si creo que los niños y niñas conozcan sus derechos porque así sepan defenderse de alguien que quiera violar sus derechos.

■ **Trascripción:**

Si creo que los niños y niñas conozcan sus derechos por que haci sepan defenderse de alguien que quiera violar sus derechos.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

El estudiante logra identificar una relación relevante entre el conocimiento de los derechos por parte de las niñas y de los niños y su importancia para prevenir o defenderse de cualquier situación de violación de los mismos. Es decir, nadie puede defender aquello que no conoce y es imposible reconocer una situación de violación de derechos si previamente no se reconocen los derechos vulnerados.

✓ **Respuesta parcialmente adecuada**

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante mostró una posición a favor de que los niños y niñas conozcan sus derechos, pero no la explicó o lo hizo de modo muy general.

¿Crees que es importante que las niñas y niños conozcan sus derechos? ¿Por qué?

Sí, para defenderse de los adultos

■ **Trascripción:**

Sí, para defenderse de los adultos

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Esta respuesta no llega a ser adecuada porque la afirmación, si bien es categórica, es muy general. La explicación que se ofrece en la respuesta no es suficiente en sí misma.

✗ **Respuesta inadecuada**

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Opinó que no es importante que los niños y niñas conozcan sus derechos.
- Hizo un comentario o emite un juicio de valor que no responde a la pregunta, o dio una respuesta vaga o imprecisa.
- Solo repitió o parafraseó la pregunta.

¿Crees que es importante que las niñas y niños conozcan sus derechos? ¿Por qué?

Haciendo que los niños no sean egoístas y tratar bien a nuestros compañeros y compañeras y también debemos ayudarlos.

■ Transcripción:

Haciendo que los niños no sean egoístas y tratar bien a nuestros compañeros y compañeras y también debemos ayudarlas.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Es inadecuada porque no responde la pregunta. La respuesta señala responsabilidades que tienen los niños («tratar bien y ayudar a los compañeros») pero no explica por qué es importante que los niños conozcan sus derechos.

Preguntas del nivel 2³²

Recuérdese que este nivel contiene únicamente preguntas de opción múltiple o cerradas, es decir, preguntas en las que los estudiantes deben identificar, mas no explicar, información relevante sobre convivencia y participación democráticas.

EJEMPLO 1

Lee la siguiente información:

La Comisión de la Verdad y Reconciliación se formó en el año 2001 para investigar lo ocurrido en el período de violencia en nuestro país entre los años 1980 y 2000.

El año 2003, la Comisión presentó a todo el país su informe final.

MANEJA / Identifica

Ahora responde:

¿Por qué se formó la Comisión de la Verdad y Reconciliación?

- ✓ a) Porque el país debía saber lo que sucedió
- b) Porque la Iglesia lo ordenó
- c) Porque en el Perú habían muchos robos
- d) Porque otros países se lo pidieron al Perú

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Logros y desafíos sociales, y su dimensión histórica

Contexto: Nacional

Desempeño: Identifica hechos y procesos históricos significativos, sus causas y sus consecuencias, aportes de protagonismo individual y colectivo, así como los aprendizajes que se puedan rescatar de la historia.

Descripción de la tarea

En esta pregunta, se pide que los estudiantes identifiquen la principal razón que subyace (y sustenta) a la formación de la CVR.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Esta pregunta se ubica entre las más difíciles del nivel 2.

Se estima que el 35% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

32. Para mayor precisión de las tareas que demanda este nivel, revítese el capítulo 2 de este reporte.

Observa y lee la siguiente situación:



En una sesión del Congreso, una congresista de la sierra, que habla castellano y aimara, y viste sus trajes tradicionales, da su opinión sobre un tema. Algunos congresistas hacen bulla y se ríen de su traje y forma de hablar.

Ahora responde:

¿Por qué crees que existe esta situación?

- a) Porque hay desacuerdo con las ideas de la congresista que expone.
- ✓ b) Porque hay discriminación hacia algunos congresistas
- c) Porque hay sentido del humor y bromas entre los congresistas.
- d) Porque hay desorden entre los congresistas.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Diversidad e interculturalidad

Contexto: Nacional

Desempeño: Identifica situaciones de paz y de conflicto, sus causas y sus efectos, así como aprendizajes que se pueden obtener de ellas.

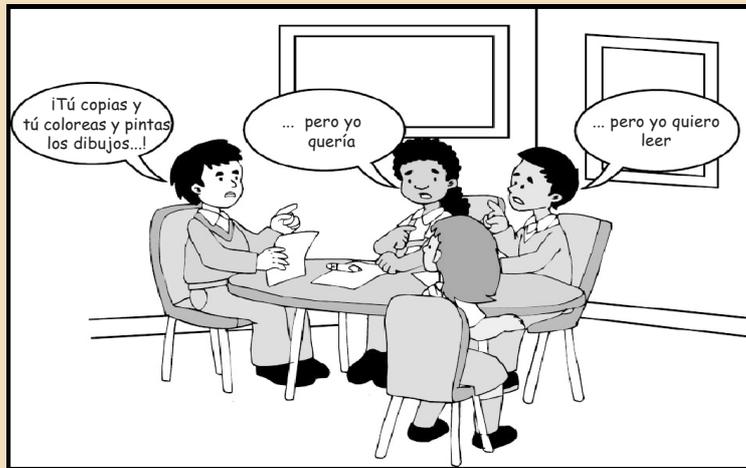
Nivel 2

Descripción de la tarea

En esta pregunta, los estudiantes deben interpretar correctamente una situación social de conflicto y reconocer su causa: discriminación y derechos vulnerados.

Se estima que el 41% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

Observa y lee la siguiente situación:



En este grupo, un niño quiere decidir a quién le toca hacer cada tarea. Los demás reclaman porque ellos también quieren escoger qué tarea realizar.

Ahora responde:

En la situación anterior, no se puede trabajar bien en grupo porque:

- a) no hay disciplina y todos hacen lo que quieren.
- b) los estudiantes no quieren participar.
- ✓ c) hay algunos estudiantes que quieren decidir sin tomar en cuenta la opinión de los demás.
- d) hay demasiado trabajo y eso quita las ganas de trabajar a todos los estudiantes.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Escolar

Desempeño: Identifica situaciones de paz y de conflicto, sus causas y sus efectos, así como aprendizajes que se pueden obtener de ellas.

Nivel 2

Descripción de la tarea

En esta pregunta, los estudiantes deben identificar una posible razón que explica las dificultades para trabajar en grupo: el hecho de que haya estudiantes que quieran imponer sus puntos de vista.

Se estima que el 53% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

EJEMPLO 4

Una democracia es:

- a) solo cuando la gente va a votar para elegir al presidente.
- b) cuando un presidente decide él solo sin consultar a los demás.
- ✓ c) cuando todos participamos en las decisiones del gobierno de la comunidad y del país.
- d) algo que solamente puede existir en países ricos.

MANEJA / Identifica

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Derechos y responsabilidades

Contexto: Escolar

Desempeño: Identifica derechos en juego en situaciones democráticas y no democráticas, y el efecto de las mismas.

Nivel 2

Descripción de la tarea

En esta pregunta, los estudiantes deben identificar una de las características de una democracia: la distribución del poder y la necesidad de la participación activa de todos.

Se estima que el 66% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

Preguntas del nivel 1

Todas las preguntas que constituyen este nivel son de opción múltiple. Esta característica las hace menos complejas que las preguntas de producción de respuesta. La demanda cognitiva sobre manejo de información de ciudadanía democrática es elemental; es decir, los estudiantes solo logran identificar alguna información correspondiente a aprendizajes de grados anteriores.

Los siguientes ejemplos de pregunta muestran algunas tareas de este nivel.

EJEMPLO 1

Observa el dibujo y lee el siguiente texto:



El colegio de Matilde tiene las paredes rajadas y los techos a punto de caerse. Los padres de familia se han juntado para arreglar el colegio.

Ahora responde:

Con esto, ¿qué derecho de sus hijos están protegiendo estos padres?

- a) El derecho a la igualdad y el derecho a la integridad moral
- b) El derecho al trabajo y el derecho a la recreación
- ✓ c) El derecho a ser protegido y el derecho a la educación
- d) El derecho a tener un hogar y el derecho a ser feliz

MANEJA / Identifica

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Derechos y responsabilidades

Contexto: Escolar

Desempeño: Identifica derechos en juego en situaciones democráticas y no democráticas, y el efecto de las mismas.

Nivel 1

Descripción de la tarea

En esta pregunta, los estudiantes deben reconocer los derechos que los padres de familia están protegiendo en la situación estímulo. Para ello, deben tener un concepto (aún intuitivo) de derecho y una noción de los derechos más importantes de las niñas y de los niños.

Se estima que el 70% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

EJEMPLO 2

Lee la siguiente situación:

Hoy es el cumpleaños de Teresa. Han venido a visitarla familiares de Puno, la tierra de su papá. También hay familiares de Chiclayo, la tierra de su mamá.

A la hora de poner música, Teresa no sabe qué hacer. Unos quieren huayno, otros quieren marinera.

Ahora responde:

¿Por qué los invitados de Teresa quieren distinta música para bailar?

- a) Porque los invitados solo conocen un tipo de música y además no les gusta bailar
- b) Porque los invitados no se llevan bien
- c) Porque los invitados no bailan música moderna
- ✓ d) Porque los invitados son de diferentes regiones y les gusta diferente música

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Diversidad e interculturalidad

Contexto: Familiar

Desempeño: Identifica diversidad en su entorno

Nivel 1

Descripción de la tarea

En esta pregunta, se pide a los estudiantes que reconozcan los efectos que el lugar de nacimiento, el sitio de socialización y crianza, la educación recibida, etc. tienen en los gustos e intereses de las personas.

Se estima que el 89% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

EJEMPLO 3

Observa y lee la siguiente situación:



En una sesión del Congreso, una congresista de la sierra, que habla castellano y aimara, y viste sus trajes tradicionales, da su opinión sobre un tema. Algunos congresistas hacen bulla y se ríen de su traje y forma de hablar.

Ahora responde:

En la situación anterior

- a) hay diálogo.
- ✓ b) hay falta de respeto.
- c) hay intercambio de opiniones diferentes.
- d) hay sentido del humor.

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Maneja información sobre convivencia y participación democráticas.

Contenido: Diversidad e interculturalidad

Contexto: Familiar

Desempeño: Identifica situaciones de paz y conflicto, sus causas y sus consecuencias.

Nivel 1

Descripción de la tarea

Se espera que el estudiante identifique el conflicto que se presenta en la situación estímulo de la pregunta, es decir, que reconozca falta de respeto.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Se estima que el 91% de los estudiantes peruanos está capacitado para enfrentarse con éxito a esta pregunta.

Es interesante comparar los resultados de esta pregunta con los del ejemplo 2 del nivel 2 que, siendo otra pregunta, tiene la misma situación estímulo.

En el caso de la pregunta 2 del nivel 2, la tarea es la identificación de una causa de la situación presentada. Solo el 41% de los estudiantes se podría enfrentar con éxito a esa pregunta, mientras que un porcentaje mucho mayor (91%) podría responder la pregunta de este ejemplo 3. En este último caso, la tarea implica menor demanda cognitiva: identificar el conflicto presentado en la situación.

2. Capacidad 2: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas³³

El sentido de esta capacidad es ofrecer información sobre si los estudiantes pueden elaborar propuestas democráticas a los conflictos, a las situaciones democráticas y no democráticas, y a los desafíos sociales en los que los estudiantes se incluyan como protagonistas y/o partícipes activos desde los mecanismos que ofrece el sistema y la cultura democráticos. Para ello, es necesario que el estudiante maneje información suficiente (identificar y explicar), la organice, reflexione en torno de ella y señale alternativas desde un horizonte de ciudadanía democrática.

Las preguntas que indagan sobre el componente *Opta por alternativas democráticas* son todas de opción múltiple y las preguntas que reportan sobre el componente *Propone alternativas democráticas* frente a los conflictos o desafíos sociales son todas de producción de respuesta.

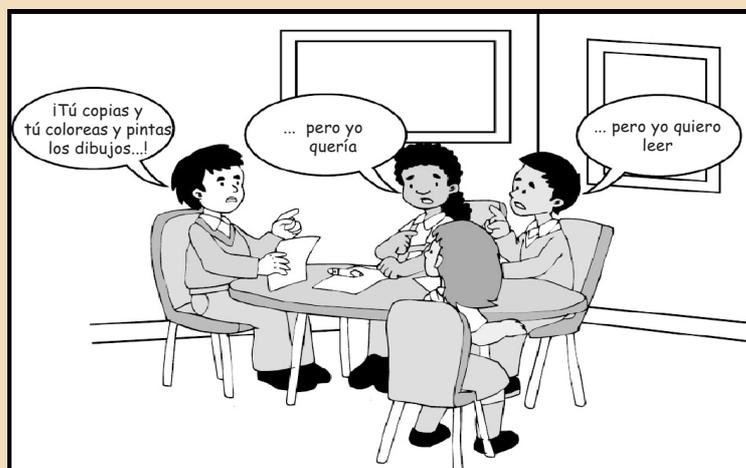
Dado que las preguntas de esta capacidad se incluyeron en un reducido número en los diferentes cuadernillos de la prueba (entre 1 y 5 preguntas por cuadernillo) y que solo una proporción de la muestra nacional de estudiantes evaluados se enfrentó a las preguntas de esta capacidad, los resultados no son generalizables a nivel nacional.

2.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS SOBRE *OPTA POR ALTERNATIVAS DE CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICAS*

En este acápite, se analizarán algunas preguntas del componente *Opta* aplicadas en la prueba de Formación Ciudadana tomando en cuenta el porcentaje de respuestas de los estudiantes y algunas hipótesis que explican los resultados. Estas conjeturas son solo aproximaciones al porqué de las respuestas de los estudiantes y, como tales, no son respuestas categóricas, sino propuestas de rutas de análisis a los resultados de esta investigación.

33. En el capítulo 2 de este reporte, se explica con detalle las características de esta capacidad y lo que evalúa.

Observa y lee la siguiente situación:



En este grupo Pedro quiere decidir a quién le toca hacer cada tarea. Los demás reclaman porque ellos también quieren escoger qué tarea realizar.

¿Cuál crees tú que sería la mejor forma de resolver esta situación para aprovechar el trabajo en grupo?

- a) Pedir al profesor que indique qué tarea debe realizar cada uno
- b) Dejar que Pedro decida por los demás
- c) Escuchar a todos los miembros del grupo y tratar de llegar a un acuerdo
- d) Pedir al profesor que cambie a Pedro de grupo

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Escolar

Desempeño: Opta por alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación

Descripción de la tarea

Esta pregunta propone al estudiante una situación escolar cotidiana problemática frente a la cual debe optar por una salida democrática, consensual (exige al estudiante hacer una inferencia y, a partir de una situación de aula, extraer una conclusión que pueda luego generalizar a otras situaciones de su vida).

¿Cómo respondieron los estudiantes?

La opción correcta, la alternativa c), que obtiene el 66,4% de las respuestas de los estudiantes. Esta opción expresa una alternativa

democrática al conflicto presentado y otorga, además, protagonismo a los estudiantes pues son ellos los actores en la solución. Son ellos mismos los que resuelven la situación acudiendo a la alternativa de llegar a acuerdos como producto de la participación de todos.

En segundo lugar, en relación con el porcentaje de respuestas, se encuentra la alternativa a) que tiene un alto porcentaje de respuestas: 28,1%. Recuérdese que estas preguntas de opción múltiple son dicotómicas. Las preguntas dicotómicas solo tienen una respuesta correcta. «Pedir al profesor que indique qué tarea debe realizar cada uno» significaría aceptar que los estudiantes de sexto grado no pueden resolver conflictos entre pares por sí mismos y que requerirían de la presencia de un adulto para que les diga lo que deben hacer.

Alternativa	Porcentaje de estudiantes
a)	28,1%
b)	1,6%
✓ c)	66,4%
d)	2,1%
No responde	1,1%

La escuela tendría que ofrecer la oportunidad de resolver conflictos pacíficamente, sobre todo, cuando estos conflictos se dan entre los propios estudiantes.

El conflicto es una oportunidad —y no un impedimento— para desarrollar actitudes reflexivas y comportamientos de respeto, de escucha, de diálogo, de reconocimiento de intereses, de negociación de alternativas, etc. Desarrollar capacidades y comportamientos ciudadanos desde estos momentos de la convivencia en el aula requiere del monitoreo del docente y de orientaciones que promuevan el discernimiento antes que el mandato de lo correcto desde la figura de la autoridad adulta. De esta manera, paulatinamente, se promueve la autonomía desde la reflexión ética.

Las alternativas b) y d) no obtienen más del 2%. Esto nos estaría mostrando que solo un pequeño porcentaje de estudiantes opta por alternativas pasivas que permiten comportamientos autoritarios como las señaladas en la situación ofrecida en la pregunta; asimismo, nos indicaría que son muy pocos los que están de acuerdo con opciones que implican terminar con el conflicto a través de una salida no democrática: apartar o marginar a quien es causante del problema.

La situación que presenta la pregunta —trabajo en grupo— suele ser bastante común en la escuela. Por ello, es probable que los estudiantes se remitan a su experiencia directa como referente para optar por una alternativa. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de que la respuesta de algunos estudiantes esté más vinculada con lo que sería *lo correcto* y no necesariamente con *lo que realmente harían* en una escena análoga cotidiana. En todo caso, resulta alentador que la mayoría de estudiantes se asuma agente frente a los conflictos con sus pares.

EJEMPLO 2

Escoge un comportamiento democrático que nos ayude a vivir mejor en la familia.

- ✓ a) opinar y colaborar en las cosas que pasan en mi familia
- b) dejar que los otros miembros de la familia decidan qué es lo mejor
- c) obedecer siempre a los adultos sin preguntar
- d) exigir a los más pequeños que hagan lo que dicen los más grandes

PROPONE / Opta

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Derecho y responsabilidades

Contexto: Familiar

Desempeño: Opta por comportamientos ciudadanos y responsables que promueven los derechos de las personas y de los pueblos.

Descripción de la tarea

Esta pregunta asume que el estudiante tiene un concepto (puede ser intuitivo) de la democracia, así como una representación de la estructura familiar y del sentido de su convivencia armónica (buen funcionamiento). Se pide que identifique un comportamiento que puede ser clasificado como democrático en un contexto de familia.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

El 68,3% de los estudiantes respondió adecuadamente; es decir, optó por la alternativa a). Esto nos señala que la mayoría de estudiantes considera que uno de los comportamientos democráticos en la familia que nos ayuda a convivir con cierta armonía es la participación y la opinión de todos sus miembros sobre lo que sucede al interior de ella.

Una actitud pasiva, representada en la alternativa b) (considerar que un comportamiento democrático que facilita la vida en familia es permitir que los otros decidan), representa el 8,2% de las opciones realizadas por los estudiantes.

Un 13,9% de los estudiantes considera que lo más adecuado es «obedecer siempre a los adultos sin preguntar». Una opción como esta nos estaría señalando que estos estudiantes no reconocen ni valoran su derecho y su responsabilidad a participar y a opinar en la dinámica familiar.

La última alternativa de respuesta que se complementa con la anterior opción es la d), que obtiene un 7,4% de las respuestas y que indica una situación de discriminación contra los niños. Esta alternativa expresa explícitamente una visión adultocéntrica y de absoluto poder de los adultos sobre los niños, desde la cual se reconoce como válida la obediencia de los pequeños a los mayores porque estos *sí saben* lo que es *adecuado*.

Nótese que las alternativas inadecuadas —las que representan visiones autoritarias por parte de los adultos complementadas con una actitud pasiva de los niños y de las niñas—

Alternativa	Porcentaje de estudiantes
✓ a)	68,3%
b)	8,2%
c)	13,9%
d)	7,4%
No responde	15%

suman casi 30% de las respuestas de los estudiantes. Este resultado sería una llamada de atención para la reflexión sobre las prácticas familiares y el espacio de participación y de opinión que se ofrece a los niños y a las niñas. Siendo la familia el primer y principal espacio de socialización, es fundamental que represente el lugar por excelencia de ejercicio democrático a través del cual sus miembros —en particular los niños y las niñas— desarrollen comportamientos que les permitan fortalecer actitudes necesarias para ejercer una ciudadanía activa y responsable.

Las capacidades democráticas se aprenden, se desarrollan, se ejercitan desde las propias experiencias cotidianas. Un aspecto fundamental en la formación de una ciudadanía activa es la conciencia y la vigencia de los derechos. Ser parte de un colectivo, en este caso del primer y más importante espacio de socialización para las personas —la familia—, implica ser reconocido como persona con derechos, es decir, con la posibilidad de ejercer derechos fundamentales de la vida en común, tales como el derecho a opinar y a participar. La familia es un espacio fundamental para que los niños puedan reconocerse como personas. Este estatus es posible cuando se ofrece la oportunidad de expresarse y de tomar decisiones de acuerdo con la edad, las características personales y las posibilidades de cada uno.

Por ello, los estudiantes que marcan la respuesta adecuada estarían reconociendo su condición de personas y su derecho a ejercer sus derechos en la pequeña sociedad inmediata de todo ser humano: la familia.

EJEMPLO 3

Observa y lee con atención:



Ahora responde:

¿Qué harías tú si esto ocurriera en tu aula?

- a) No haría nada porque cada estudiante es libre de hacer y decir lo que quiera.
- ✓ b) Diría a todos que escuchemos a Rebeca y tratemos de entender lo que nos cuenta.
- c) Le diría a la profesora que castigue a los niños que no escuchan a Rebeca.
- d) Haría lo que la mayoría hace.

FICHA TÉCNICA

- Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.
- Contenido: Diversidad e interculturalidad
- Contexto: Escolar
- Desempeño: Opta por alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación.

Descripción de la tarea

Esta pregunta pide a los estudiantes optar por comportamientos que incorporan, respetan y acojan al otro, especialmente cuando se trata de una niña que pertenece a una cultura con la cual no se está familiarizado.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

La respuesta correcta, la alternativa b), tuvo el 72,1% de las respuestas de los estudiantes. Esto nos señala una intención de propiciar un ambiente de escucha a la niña nueva proveniente de una cultura muy diferente de la del resto del aula. Una actitud más indiferente

Alternativa	Porcentaje de estudiantes
a)	15%
✓ b)	72,1%
c)	7,4%
d)	2,3%
No responde	2,4%

en nombre de la *libertad* es la que expresa la alternativa a), que obtiene el 15% de las respuestas. Una opción que expresa no estar de acuerdo con el comportamiento discriminatorio del aula pero que recomienda una actitud punitiva por parte de la profesora tiene el 7,4%. Finalmente, los que optan por respuestas que señalan que harían «lo que la mayoría» hace conforman el 2,3%.

EJEMPLO 4

Observa y lee la siguiente situación:



Ahora responde:

¿Qué harías tú si un niño o niña de otra región o país llega a tu salón?

- a) Espero a ver qué hacen los demás compañeros en el salón para hacer lo mismo que ellos.
- b) Solo hago lo que la profesora nos dice que hagamos.
- c) No hago nada porque no lo conozco.
- ✓ d) Me acerco y lo invito a jugar con los otros compañeros del salón.

FICHA TÉCNICA

- Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.
- Contenido: Diversidad e interculturalidad
- Contexto: Escolar
- Desempeño: Opta por alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación.

Descripción de la tarea

Esta pregunta espera que los niños opten por alternativas de acogida a un niño nuevo en el aula (invitarlo a jugar, acercarse).

¿Cómo respondieron los estudiantes?

El 72,4% de los estudiantes marcó la alternativa correcta, la alternativa d). Es decir, en una situación como la planteada en la pregunta, optarían por un comportamiento de acogida de manera autónoma sin esperar o trasladar

Alternativa	Porcentaje de estudiantes
a)	68,3%
b)	8,2%
c)	13,9%
✓ d)	7,4%
No responde	1,5%

la bienvenida al compañero nuevo, a sus otros amigos o a la profesora del aula.

Los que optan por una alternativa menos autónoma, es decir, hacer lo que la profesora les diga, representan el 16,7%. Los que no harían nada, es decir, los que optan por la alternativa c), son el 4,3% y los que esperarían a ver qué hacen sus compañeros para imitarlos conforman el 3,1%, igual porcentaje que los estudiantes que no responden la pregunta, es decir, que la dejan en blanco.

EJEMPLO 5

Observa y lee la siguiente situación:



Las chicas de sexto grado también quieren jugar en el patio, pero los chicos son siempre los que ocupan todo el espacio.

Ahora responde:

¿Cuál crees que sería la mejor manera de solucionar este problema?

- a) Quitarles la pelota a los chicos
- b) Decirles a los profesores que ellos solucionen el problema
- ✓ c) Conversar sobre lo que quieren los chicos y las chicas y llegar a un acuerdo
- d) Conversar con más chicas para poder enfrentarse a los chicos

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Equidad de género

Contexto: Escolar

Desempeño: Opta por alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación.

Descripción de la tarea

Se espera que los estudiantes opten por el diálogo como vía para solucionar el conflicto presentado.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Por los resultados de esta respuesta, se podría afirmar que la mayoría de estudiantes que responden la prueba opta por salidas de diálogo y negociación ante los conflictos. En este caso, la opción c) (alternativa correcta) obtiene un 78,9% de respuestas. Los estudiantes, en su gran mayoría, expresan su voluntad de

Alternativa	Porcentaje de estudiantes
a)	2,7%
b)	13,6%
✓ c)	78,9%
d)	2,5%
No responde	1,9%

resolver conflictos a través del diálogo como vía para llegar a acuerdos. Esta aparente tendencia podría ser muy bien aprovechada por la escuela como un potencial latente en los estudiantes para desarrollar democracia desde la experiencia cotidiana. Por otro lado, es importante tomar

en cuenta que los estudiantes podrían estar respondiendo según lo socialmente deseable. Por ello, es necesario que se crucen los datos de estas respuestas con los datos de las de *Propone*, en las que los niños y niñas deben redactar y argumentar sus propuestas.

Sin embargo, hay un porcentaje considerable que opta por alternativas que implican desplazar la responsabilidad en la resolución de conflictos a los adultos. En esta pregunta, la alternativa b), que señala que la salida es *decirles a los profesores que ellos solucionen el problema*, representa el 13,6%. Este porcentaje nos estaría diciendo que es necesario que la escuela desarrolle con mayor énfasis la autonomía de las niñas y de los niños frente a los conflictos entre pares.

Alternativas que involucran respuestas agresivas de las chicas obtienen los siguientes porcentajes: la opción a) («Quitarles la pelota a los chicos») cuenta con un 2,7% y la opción d) («Conversar con más chicas para poder enfrentarse a los chicos»), con un 2,5%.

Observa y lee la siguiente situación:



Rosa trabaja todas las mañanas ayudando a su tía a vender desayuno. Cuando llega tarde al colegio, el profesor y sus compañeros la miran mal.

Ahora responde:

¿Cuál sería el comportamiento más adecuado del profesor en la situación anterior?

- a) No hacerle caso a Rosa
- b) Molestarse con Rosa y no prestarle atención en clase
- ✓ c) Preguntar a Rosa por qué está llegando tarde
- d) Castigar a Rosa por llegar tarde

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Escolar

Desempeño: Opta por alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación.

Descripción de la tarea

En esta pregunta, se pide que los estudiantes reconozcan que la comunicación es importante para afrontar situaciones y conflictos sociales. Se espera que los estudiantes reconozcan y opten por afirmar la necesidad de permitir que las partes involucradas en un conflicto se expresen.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

El 88,9% de los estudiantes optó por la respuesta correcta, es decir, por la alternativa c). Esto significaría que es claro para los estudiantes la necesidad de preguntar por las razones de una falta ante la norma antes que emitir una opinión, corregir o asumir algún

comportamiento por parte de la autoridad, que en este caso es el docente, un adulto. Optar por la respuesta correcta nos indicaría que las niñas y los niños están expresando el reconocimiento de su derecho a la opinión, a ser escuchados, a ser tomados en cuenta en situaciones de conflicto. La gran mayoría de los estudiantes elige una alternativa que

Alternativa	Porcentaje de estudiantes
a)	1,5%
b)	2,6%
✓ c)	88,9%
d)	4,2%
No responde	2,4%

implica diálogo y la búsqueda de entendimiento. En este caso, se trata de una niña trabajadora, situación bastante recurrente en las escuelas (sobre todo en las estatales),³⁴ realidad de la cultura infantil que tendría que ser tomada en cuenta en la organización de la institución educativa. Ante una situación de conflicto es necesario que las partes señalen sus opiniones, indiquen inconvenientes que son causales del mismo. La escucha y el diálogo tendrían

que ser parte de la vida cotidiana en la escuela, como la mejor manera de resolver conflictos y de educar en democracia evidenciando el reconocimiento del estudiante como persona.

Las otras alternativas tienen porcentajes bajos. Entre ellas, la alternativa d) alcanza un 4,2%: *castigar a Rosa por llegar tarde*. En este punto, sería interesante reflexionar por el sentido de las normas y la importancia de incluir a los estudiantes en estos procesos de reflexión constante sobre los conflictos del aula y la mejor forma de resolverlos desde las propias características y las condiciones de vida de los estudiantes. Por ejemplo, propiciar la reflexión en torno del reconocimiento de las particularidades de los estudiantes —como el que sean trabajadores— paralelamente a la necesidad e importancia de acuerdos de convivencia que regulen la vida del aula: trabajar la necesidad de la organización personal para cumplir con los cronogramas y horarios de la escuela como conducta de respeto con los otros y de responsabilidad con el propio aprendizaje, pero, al mismo tiempo, reflexionar en torno de la necesidad de ocasionales excepciones o de flexibilidad respecto de lo acordado. Ejercitar la reflexión crítica es la mejor manera de evitar autoritarismos y es una buena estrategia para promover la participación responsable del aula.

Las alternativas que representan posturas indiferentes —como la opción a)— y otras más agresivas —como la opción b)— tienen porcentajes bajos de respuesta: 1,5% y 2,6% respectivamente.

2.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS SOBRE *PROPONE ALTERNATIVAS DE CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICAS*

Para el análisis de los resultados del componente *Propone*, se tomará en cuenta la frecuencia de respuestas, es decir, el porcentaje alcanzado por los estudiantes en cada una de las preguntas según los criterios de codificación aplicados en la calificación de ellas.

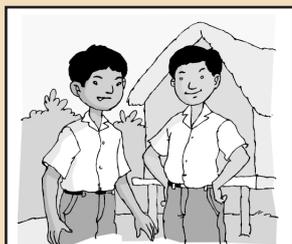
El proceso de codificación otorgó códigos a las respuestas de acuerdo con criterios previamente establecidos. Este sistema de codificación permitió no solamente identificar respuestas adecuadas y respuestas inadecuadas, sino también respuestas que se encuentran *en proceso* de ser adecuadas, que fueron clasificadas como respuestas parcialmente adecuadas.

A continuación, se presentan algunas preguntas de esta capacidad, los resultados y un breve análisis de las respuestas.

34. Recuérdese que el 24,6% de la población infantil trabaja, es decir, uno de cada cuatro niños (ENVIV 2000).

EJEMPLO 1

Observa y lee la siguiente situación:



Estos chicos se ponen de acuerdo para molestar a un compañero.



Lo tratan mal, se comen su refrigerio.



Se copian sus tareas...



Algunos compañeros observan pero no hacen ni dicen nada.

Ahora responde:

¿Qué harías tú si estudiaras en un salón como el anterior? ¿Por qué?

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Escolar

Desempeño: Propone alternativas inclusivas a los conflictos personales y sociales a través del diálogo y la negociación.

Descripción de la tarea

En esta pregunta, se busca que los estudiantes propongan comportamientos democráticos para la solución de conflictos (diálogo, comunicación, etc.). Se espera que, en su alternativa, se incluya como protagonista en la solución de manera individual o en conjunto con otros compañeros.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	10,1%
Parcialmente adecuadas	54,8%
Inadecuadas	32%
En blanco	3,1%

Ejemplos de respuesta

✓ Respuesta adecuada

Se consideraron adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante propuso alguna alternativa o comportamiento democrático que lo incluye como participe directo (dialogar, intervenir pacíficamente, buscar ayuda y cooperación de otros, etc.), y explicó por qué o para qué, con razones que muestran un reconocimiento de que el maltrato (abuso) es dañino (negativo) para todos.

¿Qué harías tú si estudiaras en un salón como el anterior?
¿Por qué?

Lo que haría es de no permitir que esos niños sigan maltratando a ese niño y conversen con esos chicos que abusan de ese niño y hacerle tomar conciencia de lo que están haciendo está mal, porque creo que nadie tiene derecho a maltratar o abusar de alguien

■ Transcripción:

Lo que haría es de no permitir que esos niños sigan maltratando a ese niño y conversan con esos chicos que abusan de ese niño y hacerle tomar conciencia de lo que están haciendo está mal, por que creo que nadie tiene derecho a maltratar o abusar de alguien

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

La respuesta expresa el diálogo como alternativa al conflicto y, además, el estudiante se incluye como protagonista en la solución. Así también, la argumentación que se puede identificar en la respuesta implica el reconocimiento del problema como una actitud de abuso o de maltrato que no debe permitirse porque atenta contra el derecho al buen trato y al respeto por el otro.

✓ Respuesta parcialmente adecuada

Se consideraron parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Propuso alguna alternativa que no lo involucra y puso énfasis en la disciplina o en acudir a un tercero *con autoridad* para que resuelva la situación. En su respuesta, podía asumir que él es el estudiante agredido siempre y cuando respondiera a la pregunta.
- Propone una alternativa democrática que lo involucra, pero no la explica.

¿Qué harías tú si estudiaras en un salón como el anterior?
¿Por qué?

Le avisaría a mi profesora porque los están tratando mal

■ Transcripción:

Le abisaría a mi profesora porque lo están tratando mal

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Es una respuesta de crédito parcial porque la alternativa propuesta desplaza la propia actuación del estudiante a la del adulto, en este caso, al docente. Esta alternativa no es negativa, pero no alcanza lo que se espera en la pregunta: un compromiso personal con la situación de maltrato entre sus pares.

✗ **Respuesta inadecuada**

Se consideraron inadecuadas aquellas respuestas en los que el estudiante:

- No respondió la pregunta: hizo algún comentario o emitió algún juicio de valor respecto del caso que no se acerca ni apunta a una propuesta o alternativa democrática a la situación.
- Su respuesta es contradictoria.
- Repite o parafrasea alguna parte de la pregunta o estímulo.

**¿Qué harías tú si estudiaras en un salón como el anterior?
¿Por qué?**

Yo sí estudiaría en un salón me portaría bien con
mis compañeros y profesores para que ellos
también me amen.

■ Transcripción:

Yo sí estudiaría en un salón me portaría bien con mis compañeros y profesores para que ellos también me amen.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Este es un ejemplo de respuesta sin crédito porque no responde la pregunta. Es un comentario sobre cómo se comportaría el estudiante para no vivir una situación de maltrato como la señalada en la pregunta, es decir, para evitar un conflicto similar.

EJEMPLO 2

Observa y lee la siguiente situación:



¿Qué actitud de la profesora de Rebeca sería la más democrática en la situación anterior? ¿Por qué?

PROPONE / Propone

FICHA TÉCNICA

- Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.
- Contenido: Diversidad e interculturalidad
- Contexto: Escolar
- Desempeño: Propone alternativas a favor de la interculturalidad, la igualdad o la equidad basadas en el intercambio y enriquecimiento a partir de nuestra diversidad, de nuestra historia o del desarrollo de las personas y del país.

Descripción de la tarea

Esta pregunta asume que el estudiante tiene un concepto (puede ser intuitivo) de la democracia. Le pide que identifique un comportamiento adulto (de la profesora) que pueda ser clasificado como democrático, en un contexto de escuela en el que debería expresarse respeto a la diversidad (Rebeca es una niña aguaruna).

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	12,8%
Parcialmente adecuadas	40%
Inadecuadas	38,4%
En blanco	8,8%

Ejemplos de respuesta

✓ Respuestas adecuadas

Se consideraron adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante propuso alguna actitud o escribió alguna característica que sugiere comportamiento democrático (inclusivo/intercultural) de la profesora y además explicó —con sus propias palabras— por qué. Es decir, dio razones que apuntan o sugieren ideales u objetivos democráticos: la inclusión; el respeto de las diferencias; el respeto a los derechos de las personas y de los pueblos; el derecho a tener opiniones, creencias, religión propias; etc.

¿Qué actitud de la profesora de Rebeca sería la más democrática en la situación anterior? ¿Por qué?

Aconsejar a los alumnos que compartan ideas porque así aprenderían diferentes costumbres y otras cosas más.

■ Transcripción:

Aconsejar a los alumnos que compartan ideas porque así aprenderían diferentes costumbres y otras cosas más.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

El estudiante señala que una actitud democrática de la docente sería «aconsejar» (lo que ofrece una idea de diálogo, no de imposición) a sus estudiantes para que asuman un comportamiento que implica intercambio —el estudiante dice «compartan»— entre los niños del aula y la niña nueva. Su respuesta señala, además, la idea de la riqueza que significa la diversidad: «aprenderían diferentes costumbres y otras cosas más».

La alternativa que señala el estudiante expresa, de manera sencilla y con sus propias palabras, uno de los sentidos del enfoque intercultural: aprender y enriquecernos de la diferencia.

A continuación, se presenta otro ejemplo de respuesta adecuada

¿Qué actitud de la profesora de Rebeca sería la más democrática en la situación anterior? ¿Por qué?

Que la maestra la escuchara y la dejara explicar porque así la niña no se sentiría discriminada por su cultura.

■ Transcripción:

Que la maestra la escuchara y la dejara explicar porque así la niña no se sentiría discriminada por su cultura.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

Esta respuesta, siendo diferente de la del ejemplo anterior, es adecuada porque propone una actitud democrática e inclusiva de la docente (lo que expresaría una propuesta intercultural probablemente aún intuitiva), que garantice el derecho de la niña a expresarse y a ser aceptada por sus compañeros desde sus propias características e identidad cultural.

✓ Respuesta parcialmente adecuada

Se consideraron parcialmente adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante propuso alguna actitud o comportamiento democrático (inclusivo/intercultural) de la profesora de manera general sin explicar por qué sería mejor, más adecuado o más democrático.

¿Qué actitud de la profesora de Rebeca sería la más democrática en la situación anterior? ¿Por qué?

*La actitud más democrática sería dejarla q' cuente
como es su departamento, como son sus costumbres,
como son sus creencias, etc.*

■ Transcripción:

La actitud más democrática sería dejarla q' cuente como es su departamento, como son sus costumbres, como son sus creencias, etc.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

La respuesta de este estudiante, si bien señala una recomendación general —«dejar que cuente cómo es su departamento, cómo son sus costumbres, cómo son sus creencias, etc.»— alude más a un derecho a expresarse y no tanto a una propuesta que incluya una perspectiva intercultural. No explica por qué sería conveniente escucharla o permitirle hablar.

✗ Respuesta inadecuada

Se consideraron inadecuadas aquellas respuestas en que el estudiante:

- Propuso que la profesora castigue a Rebeca o le llame la atención por tener una visión del mundo diferente, o le diga que no debe contar esas cosas o que debe creer en Dios, etc.
- Propuso que la profesora castigue a los alumnos que molestan a Rebeca.
- Propuso acciones que Rebeca debería hacer (no la profesora) o no respondió a la pregunta.
- Solo repitió o parafraseó la pregunta, el estímulo o parte de estos.

¿Qué actitud de la profesora de Rebeca sería la más democrática en la situación anterior? ¿Por qué?

Castigar a los niños por burlarse de ella
diciendo otras cosas.

■ **Trascripción:**

Castigar a los niños por burlarse de ella diciendo otras cosas.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Esta respuesta carece de crédito porque la propuesta es maltratante y antidemocrática. Es cierto que la situación planteada en la pregunta muestra un comportamiento negativo por parte de los niños en el aula, pero justamente por ello la orientación por parte de la docente tendría que ser educativa y una demostración de actitud democrática ante la burla y la negación del otro. El estudiante propone el castigo como una manera de frenar una actitud discriminatoria de los niños; es decir, plantea una alternativa violenta como manera de actuar frente al conflicto.

EJEMPLO 3

PROPONE / Propone

Observa y lee la siguiente situación:



Ahora responde:

¿Crees que es conveniente que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos? ¿Por qué?

FICHA TÉCNICA

- Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.
- Contenido: Diversidad e interculturalidad
- Contexto: Escolar
- Desempeño: Propone alternativas a favor de la interculturalidad, la igualdad o la equidad basadas en el intercambio y enriquecimiento a partir de nuestra diversidad, de nuestra historia o del desarrollo de las personas y del país.

Descripción de la tarea

En esta pregunta, el estudiante debe identificar ventajas de la convivencia entre personas diferentes y plantearlas como alternativas en una situación de convivencia escolar democrática.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	13,4%
Parcialmente adecuadas	53,9%
Inadecuadas	29,8%
En blanco	2,7%

Ejemplos de respuesta

✓ Respuesta adecuada

Se consideraron adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante afirmó que es conveniente que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos y explicó su respuesta con alguna de las siguientes ideas:

- se muestra a favor de la convivencia pacífica o del intercambio entre personas diferentes, o
- muestra conciencia acerca de nuestra diversidad cultural y de cómo hemos interactuado o interactuamos hoy en nuestra realidad o contexto.

¿Crees que es conveniente que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos? ¿Por qué?

Si porque asi los niños y niñas conocen diferentes culturas, a la vez aprenden a no hacer diferencias entre personas.

■ Transcripción:

Si porque asi los niños y niñas conocen diferentes culturas, a la vez aprenden a no hacer diferencias entre personas.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

El estudiante señala en su respuesta la pertinencia de que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos por lo valioso que significa en términos de aprendizaje la posibilidad del intercambio cultural, ya que se aprende a no discriminar al otro.

✓ Respuesta parcialmente adecuada

Se consideraron parcialmente adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante:

- Afirmó que sí es conveniente y explicó su respuesta con razones que ponen énfasis en la posibilidad de aprender sobre otras culturas, regiones, etc. (como un tema más por conocer o manejar que trae beneficios individuales o que resulta novedoso o interesante).
- Explicó su respuesta con razones de igualdad de derechos o responsabilidades.

¿Crees que es conveniente que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos? ¿Por qué?

Si, porque niños y niñas de diferentes culturas son iguales y tienen los mismo derechos que recibir y deberes que cumplir.

■ Transcripción:

Si, porque niños y niñas de diferentes culturas son iguales y tienen los mismos derechos que recibir y deberes que cumplir

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

El estudiante que escribe esta respuesta afirma de modo muy general que todos los niños y niñas son iguales y, por lo tanto, tienen los mismos derechos. Su respuesta deja entrever que la niña aguaruna de la situación planteada en la pregunta tiene el mismo derecho que los otros a estudiar, a asistir a la escuela. Sin embargo, no aparece —ni siquiera intuitiva o indirectamente— la idea de la conveniencia del intercambio cultural.

✗ Respuesta inadecuada

Se consideraron inadecuadas aquellas respuestas en que el estudiante:

- Afirma que no es conveniente que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos. Su respuesta muestra una actitud negativa o antidemocrática hacia la diversidad cultural o hacia una perspectiva intercultural (de respeto, apertura e intercambio entre personas diferentes).
- Hace algún comentario o emite algún juicio de valor relacionado con el caso que no responde la pregunta planteada. En su respuesta, podría hacer referencia al estímulo, pero no alude en absoluto al tema de interculturalidad.
- Solo repite o parafrasea alguna parte de la pregunta o estímulo.

¿Crees que es conveniente que niños y niñas de diferentes culturas estudien juntos? ¿Por qué?

No, porque toda cultura tiene su escuela
en donde los niños asisten para aprender
y tener una educación completa.
Y también no es conveniente, porque toda
cultura debe tener su escuela para los niños

■ Transcripción:

No, porque toda cultura tiene su escuela en donde los niños asisten para aprender y tener una educación completa.

Y también no es conveniente, porque toda cultura debe tener su escuela para los niños

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Este es un ejemplo de respuesta inadecuada porque, de manera explícita, el estudiante propone que niñas y niños de culturas diferentes estudien en instituciones educativas distintas. La argumentación que se emplea es que cada cultura debe tener su propia escuela. Y, aunque podría estar señalando con su argumentación el derecho de toda cultura a la educación, no reconoce aún el valor del encuentro entre estudiantes diferentes en la escuela.

EJEMPLO 4

¿Cómo crees que las peruanas y los peruanos pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

PROPONE / Propone

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Problemática sociopolítica y económica

Contexto: Nacional

Desempeño: Propone alternativas a favor del compromiso frente a nuestra historia y realidad social.

Descripción de la tarea

Esta pregunta pide que los estudiantes reconozcan que los ciudadanos de un país (los peruanos y peruanas) pueden ser protagonistas y ayudar en su desarrollo. Los estudiantes deben dar, al menos, una idea viable de alguna manera posible de colaborar con el desarrollo del país.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	14,1%
Parcialmente adecuadas	62,6%
Inadecuadas	18%
En blanco	5,2%

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Se consideraron adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante escribe que los peruanos podemos ayudar a mejorar el país y, en su explicación, argumenta con una o las dos ideas siguientes:

- Haciendo lo que está a nuestro alcance, de manera individual, para ser mejores personas: ser más honestas, hacer lo mejor que podamos día a día profesionalmente o en la actividad que cada uno realice, etc.;
- Participando colectivamente en las instituciones y mostrando compromiso frente a los problemas públicos del país.

¿Cómo crees que las peruanas y los peruanos pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

uníendose y trabajando duro para lograr sus metas.

■ Transcripción:

Uniéndose y trabajando duro para lograr sus metas

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

Aunque breve y al parecer general, esta es una de las pocas respuestas de los estudiantes de sexto grado que alcanza el crédito completo. Señala de manera explícita la necesidad de actuar colectivamente —«uniéndose»—, y al mismo tiempo señala la importancia de esforzarse por cumplir objetivos personales («trabajando duro»).

En efecto, la respuesta expresa, de modo muy concreto, dos maneras válidas de participación ciudadana que contribuyen con el desarrollo del país: la idea de *hacer algo con otros* y, desde una postura que podríamos asumir como más individual, la idea de *trabajar duro* para cumplir con lo que se desea. Sin embargo, podría ser que esas metas estén referidas no solo a objetivos personales, sino también que incluya a otros. Esta es solo una suposición, pues no es posible saber exactamente lo que quiere decir el estudiante con «sus metas».

✓ Respuesta parcialmente adecuada

Se consideraron parcialmente adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante dio una idea plausible, pero que se reduce a una buena acción muy concreta y particular. En su respuesta, no estuvo presente la idea de participar en los asuntos públicos y de contribuir al bien común, o de desarrollarse individualmente como persona para así ayudar a mejorar el país.

¿Cómo crees que las peruanas y los peruanos pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

Escogiendo un buen presidente para que haga trabajar a los peruanos y que no haya tanta delincuencia a

■ Transcripción:

Escogiendo un buen presidente para que haga trabajar a los peruanos y que no haya tanta delincuencia.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

La propuesta del estudiante pone el énfasis en un comportamiento democrático muy importante como es el saber elegir al presidente, pero, tras ello, la idea que se trasmite es que el bienestar o el desarrollo del país depende básicamente de lo que el presidente haga («haga trabajar a los peruanos»), obviando de esta manera la importancia que tienen en una democracia la participación y el protagonismo de todos los ciudadanos.

Esta respuesta refuerza una peculiar manera de entender la democracia muy generalizada en los últimos años: democracia como *el gobierno de uno solo*, como si todo dependiera solamente de la labor del presidente.

Respuesta inadecuada

Se consideraron inadecuadas aquellas respuestas en que el estudiante:

- Escribe que no es posible ayudar a mejorar el país.
- Da una idea que indica un prejuicio negativo hacia el país. No responde la pregunta.
- Repite o parafrasea la pregunta.

¿Cómo crees que las peruanas y los peruanos pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

ayudando a mejorar el país ellos pueden
ayudar a sacar el país adelante porque los peruanos
ayudamos a trabajar.
Porque algunos presidentes solo hablan por
querer y no cumplen lo que ellos
dicen.

Transcripción:

ayudando a mejorar el país ellos pueden ayudar a sacar el país adelante porque los peruanos ayudamos a trabajar. Porque algunos presidentes solo hablan por querer y no cumplen lo que ellos dicen.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

El estudiante parafrasea la pregunta en la primera parte de su respuesta. Luego, ofrece una opinión válida sobre la labor presidencial, pero que no responde a lo que se pregunta.

EJEMPLO 5

Lee el siguiente caso:

Mateo es un chico ayacuchano de 11 años. Un día, envió una carta a un periódico. En su carta escribe cómo se siente y qué piensa de la realidad del país.

Días después, Mateo se alegra mucho al comprobar que su carta ha sido publicada en el periódico.

Ahora responde:

¿Crees que la opinión de Mateo o de otros niños es importante para el país? ¿Por qué?

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Nacional

Desempeño: Propone alternativas a favor del compromiso frente a nuestra historia y realidad social.

Descripción de la tarea

Esta pregunta pide a los estudiantes que argumenten a favor de la importancia que las opiniones de Mateo —y de los niños en general— tienen para el país, sobre la base del reconocimiento de la individualidad de cada persona o de la potencialidad que tienen los niños y niñas de aportar y de ejercer su protagonismo.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	23%
Parcialmente adecuadas	40,1%
Inadecuadas	31%
En blanco	5,9%

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Se consideraron adecuadas aquellas respuestas en que el estudiante explicó que la opinión de Mateo es muy importante para el país aludiendo a alguna de las siguientes ideas:

- En una democracia, todos tienen derecho a participar y opinar. Los niños y las niñas también tienen esos derechos.
- La opinión de las personas es valiosa y la de los niños da una perspectiva diferente que es importante conocer (porque es útil, etc.).

¿Crees que la opinión de Mateo o de otros niños es importante para el país? ¿Por qué?

Sí, porque como niños tenemos derecho a opinar y además tenemos derecho a dar nuestras críticas constructivas y además tener o dar a conocer lo que pensamos de nuestro país y cuidarlo es nuestro deber.

Trascripción:

sí, porque como niños tenemos derecho a opinar y además tenemos derecho a dar nuestras críticas constructivas y además tener o dar a conocer lo que pensamos de nuestro país y cuidarlo es nuestro deber.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

El estudiante logra identificar una relación relevante entre el reconocimiento del derecho de opinión que tienen los niños y la importancia que tiene ello para el desarrollo del país. Además, esta respuesta señala de manera explícita la responsabilidad y el compromiso de los niños con el país («cuidarlo es nuestro deber»).

✓ Respuesta parcialmente adecuada

Se consideraron parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante afirmó que la opinión de Mateo sí es importante, pero las razones que dio son insuficientes o poco explicativas. En su respuesta, el estudiante no aludió al derecho que tienen los niños y las niñas a participar y opinar (el tema de los derechos no es usado como argumento de respuesta) ni a los aportes que las opiniones de los niños pueden hacer al país.

¿Crees que la opinión de Mateo o de otros niños es importante para el país? ¿Por qué?

Si, porque con su pequeña opinión sirve para poder arreglar al Perú.

Trascripción:

Si, porque con su pequeña opinión sirve para poder arreglar al Perú.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

La respuesta es muy general. Si bien señala que está de acuerdo con la importancia de la opinión de Mateo, no logra explicar su afirmación con argumentos vinculados a los derechos de los niños ni, mucho menos, con razones vinculadas al compromiso y responsabilidad de los niños con el país (protagonismo infantil).

Se ha considerado como respuesta de crédito parcial porque señala que la opinión de los niños puede ayudar al país («poder arreglar al Perú»).

X Respuesta inadecuada

Se consideraron inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Explicó que la opinión de Mateo no es importante para el país (pudo o no explicar por qué).
- Afirmó que la opinión de Mateo es importante, pero no dio una explicación o dio una explicación contradictoria o irrelevante.
- No respondió la pregunta.
- Parafraseó o repitió la pregunta o el texto que aparece en el recuadro.

¿Crees que la opinión de Mateo o de otros niños es importante para el país? ¿Por qué?

sí, es importante por que el niño manda la carta para hacer ver a las personas como estamos viviendo, y en la carta muestra la realidad de la situación del país, de la forma q' el siente y piensa

■ Transcripción:

sí, es importante por que el niño manda la carta para hacer ver a las personas como estamos viviendo, y en la carta muestra la realidad de la situación del país, de la forma q' el siente y piensa.

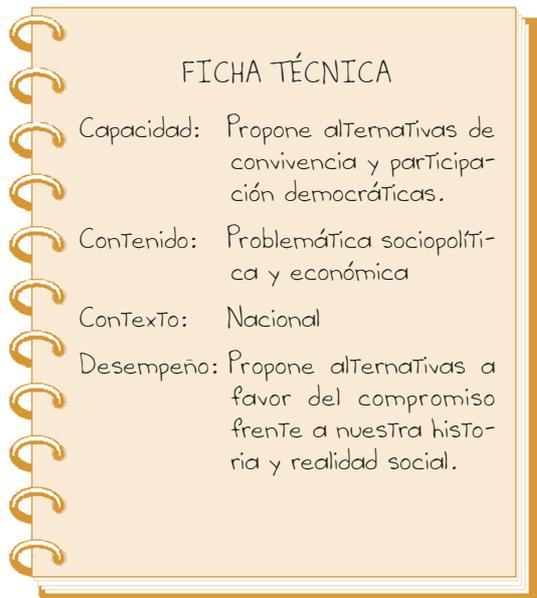
¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

El estudiante parafrasea la situación planteada en la pregunta. Si bien señala su acuerdo con que Mateo se exprese sobre la realidad del país a través de una carta, toda la explicación que ofrece después es una repetición con sus propias palabras de la situación planteada en la pregunta.

EJEMPLO 6

¿Crees que las niñas y los niños pueden ayudar a mejorar el país?
Explica tu respuesta.

PROPONE / Propone



Descripción de la tarea

Esta pregunta pide que los estudiantes se reconozcan como agentes de participación y que identifiquen en ellos la capacidad de actuar activamente en el desarrollo del país.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	28,1%
Parcialmente adecuadas	50,6%
Inadecuadas	14,8%
En blanco	6,4%

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante explicó que su opinión o participación como niña o niño es importante para el país y señaló, por lo menos, una de las siguientes razones:

- Los niños y niñas pueden ser muy creativos, capaces, y hábiles para contribuir con el desarrollo del país;
- Los niños y las niñas pueden ayudar a mejorar el país porque a muchos les interesa el desarrollo de nuestra patria;
- Los niños y las niñas son también ciudadanos del país, y el desarrollo o mejora del mismo requiere la participación de todos;
- Los niños y las niñas, como personas y ciudadanos peruanos, tienen el derecho de opinar y participar en las decisiones públicas; o
- Los niños y las niñas tienen intereses y necesidades que deberían ser tomados en cuenta.

¿Crees que las niñas y los niños pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

si porque los niños tienen derecho a que los escuchen y por medio de eso la gente puede cambiar de ideas y así se pondrían a pensar.

■ Transcripción:

Si porque los niños tienen derecho a que los escuchen y por medio de eso la gente puede cambiar de idea, y así se pondrían a pensar.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

La respuesta argumenta la opinión a favor del aporte de las niñas y de los niños en la mejora del país, señalando que las opiniones de los niños tienen valor y pueden contribuir a la reflexión de los demás, dejando implícito así que el ejercicio del derecho a la libre expresión infantil es en sí mismo, una riqueza para el desarrollo del país.

✓ **Respuesta parcialmente adecuada**

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante mostró una posición a favor de que la opinión o participación de los niños y niñas sean tomadas en cuenta, pero no la explicó o lo hizo de modo muy general.

¿Crees que las niñas y los niños pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

Si cuando le dicen no mirar televisor y mirar noticias para que cambie el país.

■ Transcripción:

Si cuando le dicen no mirar televisor y mirar noticias para que cambie el país.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Este es un ejemplo de respuesta que de manera indirecta señala la importancia de que los niños se informen sobre lo que sucede en el país, pues el ejercer el derecho y cumplir con la responsabilidad de estar informado sería una manera de aportar en la mejora del país. Sin embargo, el estudiante responde la pregunta de manera general con una

afirmación que no logra argumentar en sí misma su propuesta y que es más una repetición de una recomendación de los adultos y no necesariamente una propuesta elaborada por el estudiante.

Respuesta inadecuada

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Señala que no es importante que los niños participen o su respuesta evidencia una falta de compromiso o interés con el país.
- Hace un comentario o emite un juicio de valor que no responde a la pregunta.
- Solo repite o parafrasea la pregunta.

¿Crees que las niñas y los niños pueden ayudar a mejorar el país? Explica tu respuesta.

No porque los niños no pueden ayudar a mejorar el país porque ellos deben estudiar y mejorar su aprendizaje.

Transcripción:

No porque los niños no pueden ayudar a mejorar el país porque ellos deben estudiar y mejorar [mejorar] su aprendizaje.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Este ejemplo no tiene crédito porque, por un lado, niega la posibilidad y el protagonismo que los niños tienen para aportar a la mejora del país; y, por otro lado, restringe el ser niño a una forma muy concreta de entender el aprendizaje desligada de todo efecto que ello pueda tener en la contribución de los estudiantes para el desarrollo del país.

EJEMPLO 7

Lee la siguiente situación:

Imagina que en tu comunidad hay algunos niños y niñas discapacitados, es decir, que tienen alguna dificultad física o que aprenden a ritmos diferentes.

Las familias de estos niños y niñas los han matriculado en tu escuela. Algunos de ellos serán tus compañeros de aula.

Ahora responde:

Si estuvieras en una situación como esta, ¿cómo te comportarías?

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Diversidad e interculturalidad

Contexto: Escolar

Desempeño: Propone comportamientos ciudadanos y responsables que promuevan los derechos de las personas y de los pueblos.

Descripción de la tarea

Esta pregunta espera que los estudiantes propongan comportamientos de acercamiento o reconocimiento del otro, del diferente, en este caso de niños y niñas con alguna discapacidad.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	37,8%
Parcialmente adecuadas	35,1%
Inadecuadas	24,6%
En blanco	2,5%

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante indicó claramente que se comportaría de manera respetuosa, solidaria o afectiva con los niños y niñas con discapacidad (ayudándolas, tratándolas con respeto, acogiéndolas, etc.), o si la respuesta incluía una evaluación crítica de nuestra realidad social (en este caso, respecto del trato que se les da a las personas discapacitadas) siempre y cuando no contradijera lo anterior.

Si estuvieras en una situación como esta, ¿cómo te comportarías?

Si yo tuviera un compañero con dificultades lo respetaría y sería solidario con él y lo animaría a jugar y que se sienta feliz.

■ Transcripción:

Si yo tuviera un compañero con dificultades lo respetaría y sería solidario con él y lo animaría a jugar y que se sienta feliz.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

Muestra una actitud de respeto y de inclusión al señalar explícitamente el respeto y la solidaridad como actitudes de acogida y de reconocimiento del otro, en este caso, de niños y niñas con habilidades diferentes. Al final de la respuesta, se señala la invitación a jugar, actividad fundamentalmente infantil que facilita la interacción, y el sentir y compartir alegría.

✓ **Respuesta parcialmente adecuada**

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante señaló que hay que tratar a las personas con discapacidad respetuosamente (de manera general), pero no señaló lo que haría o cómo se comportaría.

Si estuvieras en una situación como esta, ¿cómo te comportarías?

Hablando con ellos conversar de lo que les gusta y no hacerles sentir mal

■ Transcripción:

Hablando con ellos conversar de lo que les gusta y no hacerles sentir mal

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

La respuesta manifiesta un comportamiento general de acogida —«hablando con ellos»— en la que el estudiante no se incluye necesariamente. Si bien señala una recomendación de consideración del otro a partir de una negación —«no hacerles sentir mal»—, no es explícito que él o ella se comportaría así.

Respuesta inadecuada

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Escribió una idea negativa (irrespetuosa o indiferente) acerca del trato que debe dárseles a las personas discapacitadas.
- Describió, interpretó o comentó el estímulo o alguna parte de él, pero no respondió la pregunta.
- Parafraseó o repitió la pregunta.

Si estuvieras en una situación como esta, ¿cómo te comportarías?

Tranquilo obedeciendo al que me hable ó me pregunta

Transcripción:

Tranquilo obedeciendo al que me hable ó me pregunta

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Esta respuesta es inadecuada porque es muy ambigua y no responde a lo que se pregunta. «Tranquilo» puede significar diferentes comportamientos no necesariamente de acogida o aceptación del otro, podría ser también de pasividad o indiferencia. En este caso el estudiante asocia un comportamiento tranquilo a una actitud pasiva.

EJEMPLO 8

Observa la siguiente situación:



Ahora responde:

Escribe dos comportamientos importantes para trabajar bien en grupo y que todos puedan aprender.

- 1) _____
- 2) _____

FICHA TÉCNICA

Capacidad: Propone alternativas de convivencia y participación democráticas.

Contenido: Principios democráticos

Contexto: Escolar

Desempeño: Propone comportamientos ciudadanos y responsables que promuevan los derechos de las personas y de los pueblos.

Descripción de la tarea

Esta pregunta pide que los estudiantes propongan dos comportamientos que ellos identifiquen como democráticos y que optimicen el funcionamiento de un grupo. Para ello, deben contar con un concepto (aún intuitivo) de democracia.

¿Cómo respondieron los estudiantes?

Tipo de respuesta	Porcentaje de estudiantes
Adecuadas	41,4%
Parcialmente adecuadas	33,8%
Inadecuadas	20,3%
En blanco	4,4%

Ejemplos de respuesta

Respuesta adecuada

Fueron consideradas adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante mencionó dos comportamientos apropiados para el buen funcionamiento de un grupo.

Escribe dos comportamientos importantes para trabajar bien en grupo y que todos puedan aprender.

- 1) Es tener silencio y escuchar al que habla.
- 2) Es respetar las opiniones de compañeros y compañeras.

■ **Transcripción:**

1. Es tener silencio y escuchar al que habla.
2. Es respetar las opiniones de compañeros y compañeras.

¿Por qué este ejemplo es una respuesta adecuada?

Es una respuesta adecuada porque señala dos comportamientos que facilitan el trabajo en grupo por ser democráticos en la medida que hacen posible la participación de todos los miembros del grupo, la escucha activa y la tolerancia frente a la diversidad de opiniones.

Respuesta parcialmente adecuada

Fueron consideradas parcialmente adecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante mencionó solo un comportamiento adecuado para el buen funcionamiento de un grupo.

Escribe dos comportamientos importantes para trabajar bien en grupo y que todos puedan aprender.

- 1) Hacer lo que tu maestro te diga
- 2) Ser muy respetuosos

■ **Transcripción:**

- 1) hacer lo que tu maestro te diga
- 2) Ser muy respetuosos

¿Por qué este ejemplo es una respuesta parcialmente adecuada?

Es una respuesta de crédito parcial porque solo uno de los comportamientos propuestos facilita claramente el trabajo en equipo: «ser muy respetuosos».

La primera recomendación, «hacer lo que tu maestro te diga», no es necesariamente un comportamiento que garantice un adecuado trabajo en grupo: por un lado, es importante que el docente dé indicaciones y monitoree el trabajo grupal, pero, por otro, es necesario también que los estudiantes se organicen en grupo de manera más autónoma, sobre todo, si ya están en sexto grado. Además, este señalamiento («hacer lo que tu maestro te diga») podría estar haciendo referencia únicamente a la tarea o actividad en particular a trabajarse en equipo mas no a una recomendación del docente de cómo organizarse en

el grupo que se traduzca en comportamientos democráticos que efectivamente promuevan la participación de todos.

Respuesta inadecuada

Fueron consideradas inadecuadas aquellas respuestas en las que el estudiante:

- Mencionó uno o más comportamientos que no son adecuados (antidemocráticos, no cooperativos) para el buen funcionamiento de un grupo.
- Describió una situación o dio una opinión que no responde a la pregunta.
- Repitió o parafraseó la pregunta.

Escribe dos comportamientos importantes para trabajar bien en grupo y que todos puedan aprender.

1) yo me comporto bien en mi salón

2) salgo a explicar lo que es entendido

Transcripción:

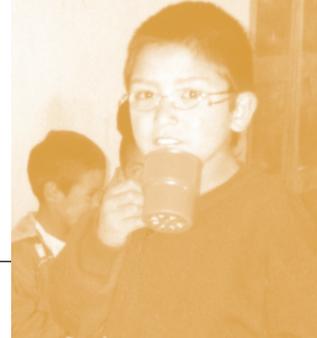
- 1) yo me comporto bien en mi salón
- 2) salgo a explicar lo que es (lo que he) entendido

¿Por qué este ejemplo es una respuesta inadecuada?

Este ejemplo de respuesta carece de crédito porque no responde la pregunta; más bien, es un testimonio del comportamiento del estudiante en el aula en general: no hace referencia a la situación concreta de trabajar en grupo.

4

Interpretación de los resultados de la evaluación en Formación Ciudadana



Los resultados de la evaluación en Formación Ciudadana nos ofrece información sugerente sobre el proceso de aprendizaje en ciudadanía de los estudiantes.

Una primera constatación es que los estudiantes en general, demuestran manejar información elemental sobre ciudadanía y democracia. Y respecto a ello, logran mejores resultados cuando la tarea implica *identificar* definiciones, conflictos, mecanismos democráticos, etc. *Explicar* requiere mayor demanda cognitiva y, por lo tanto, son pocos los que logran elaborar argumentos democráticos según el nivel esperado para el grado en relación al currículo.

Un segundo hallazgo es que es mayor el desempeño de los estudiantes en preguntas que investigan la segunda capacidad, *Propone alternativas de convivencia y participación democráticas* en comparación a la anterior. Es decir, la mayoría de estudiantes logra elaborar propuestas de diálogo y concertación, sin embargo, estas propuestas carecen de explicaciones que incluyan características y principios de una cultura democrática. Sus propuestas entonces pierden consistencia al no incluir argumentos basados en información relevante sobre ciudadanía. Al parecer, los estudiantes opinan y ofrecen soluciones frente a los conflictos sociales desde su propia visión y experiencia cotidianas —retos, desafíos, vivencias concretas— como niñas y niños peruanos en los diferentes contextos particulares en los que interactúan, pero manifiestan dificultades para vincular significativamente estas experiencias con información sobre democracia y, más aún, transferir su propia experiencia desde una mirada crítica de la realidad social. Desde estos hallazgos, podría decirse que pareciera que la escuela no incorpora este potencial infantil como fuente de aprendizajes ciudadanos, lo que implica desaprovechar las posibilidades de desarrollo de capacidades para el ejercicio ciudadano que propicie la convivencia democrática de las niñas y niños desde la actualidad y de esta manera contribuir al mejoramiento de la calidad de los estudiantes en su vida diaria.

Tanto en una como en otra capacidad, la demanda cognitiva es mayor cuando las preguntas están vinculadas a temas como sistema democrático y diversidad e interculturalidad. Los estudiantes demuestran un manejo de información elemental sobre estos aspectos.

¿Qué está sucediendo en el proceso de construcción de aprendizajes ciudadanos de los estudiantes para obtener estos resultados? Esta pregunta nos lleva a la siguiente precisión: los aprendizajes ciudadanos se construyen en todos los espacios en los que los niños interactúan (familia, pares, localidad) y no solo en la institución educativa, y responden al contexto sociopolítico de nuestro país y del mundo.

Lo que sigue son algunas reflexiones que intentan acercarse a las diversas y posibles respuestas que suscita la pregunta. Muchas de ellas son otras preguntas que hurgan las posibles rutas de respuesta.

1. ¿Son las niñas y los niños reconocidos como ciudadanos en la familia, en la escuela, en la comunidad, en el país?

Los resultados de esta evaluación nos estarían indicando que los estudiantes no se reconocen como ciudadanos con derechos y responsabilidades.

Las respuestas de los estudiantes expresan sus dificultades para asumirse como protagonistas en la toma de decisiones y en la elaboración de propuestas democráticas para la resolución de conflictos sociales. Son pocos los estudiantes que se asumen como actores importantes en las alternativas que ellos mismos plantean en las preguntas que evalúan la capacidad *Propone*. En sus respuestas es frecuente encontrar el desplazamiento de la responsabilidad —incluso en conflictos propios de la cultura infantil y escolar— a la autoridad adulta, es decir al padre, a la madre, al docente, a las autoridades locales, etc.

Esto podría deberse a la subvaloración que nuestra sociedad tiene respecto a las niñas y a los niños como ciudadanos, lo que en lo cotidiano dificulta el ejercicio ciudadano de estos. A continuación, tratamos de explicar esta afirmación.

Nuestra sociedad —a pesar del lugar que ocupan hoy en día los derechos de los niños en el discurso social— aún no otorga al niño y a la niña el estatus de ciudadano en el sentido de permitírseles opinar, proponer, organizarse y tomar decisiones para su propia vida en común en la familia, en el aula, en la escuela y en la localidad.

La familia, espacio fundamental de socialización y construcción de aprendizajes, no estaría promoviendo el ejercicio de derechos fundamentales en los niños para su formación como ciudadanos, tales como el derecho a opinar y el derecho a la información, ni estaría asumiendo la tarea de desarrollar la conciencia sobre los deberes y el compromiso ciudadano frente al contexto social.

Lo anterior se puede visualizar en los resultados a la pregunta: «¿Cuánto conversas con tu familia acerca de lo que pasa en el país o en tu comunidad?», del cuestionario a estudiantes evaluados de sexto grado sobre factores asociados al aprendizaje de la Evaluación Nacional 2004. En dicha encuesta, el 59,1% respondió que conversa poco. Podríamos tomar esta información como un indicador de cómo se ignora a las niñas y a los niños como interlocutores válidos en el diálogo sobre el reconocimiento y análisis de los asuntos públicos de la comunidad y del país. Esta ausencia de diálogo en la familia sobre temas ciudadanos sería una situación más que explicaría la escasa información que manejan los estudiantes al respecto. Los niños estarían en una condición de marginación no solo respecto de su derecho a la información sobre el contexto, sino también respecto de su derecho a desarrollar capacidades comunicativas que les permitan incrementar su vocabulario y enriquecer sus argumentaciones, sus análisis y sus propuestas.

Asimismo, es importante preguntarse por las oportunidades y condiciones que ofrecen las comunidades y el país en general a las niñas y a los niños para el ejercicio de su derechos y responsabilidades, qué espacios de participación real tienen, cuánto se toma en cuenta su opinión, sus necesidades e intereses en las políticas locales y nacionales.

La percepción que los adultos tienen de las niñas y de los niños puede calificarse como adultocéntrica: una visión que desconoce las capacidades y derechos de los niños para opinar y aportar frente a lo que sucede en el contexto social cotidiano.

El discurso ciudadano y democrático sobre la infancia no forma parte aún de la cultura democrática en el país; no se ha incorporado el respeto por los derechos de los niños en la vida cotidiana. Más aun, la identidad del niño se erige como un atentado para el mundo adulto ordenado y racional. Así, las necesidades e intereses propios de los niños y de las niñas, la curiosidad de la infancia, la motivación para el aprendizaje, la expresividad y espontaneidad, el juego, y la actitud lúdica constituyen una amenaza para las reglas y jerarquías, una perturbación para el cumplimiento irrestricto de las normas y rutinas. Frente a esa identidad infantil negada, se busca ejercer el autoritarismo y la violencia como medios de formación en la que la autoridad adulta es fuente de poder y de verdad y, complementariamente, la obediencia infantil es asumida como condición de logro, para lo cual el miedo, la amenaza y la culpa se constituyen en factores que garantizan los aprendizajes en la familia, en la escuela, en la comunidad (Guerrero 1991).

La mirada adultocéntrica niega a los niños la real posibilidad del ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus potencialidades y su protagonismo, e instala, desde lo cotidiano, la supremacía de la autoridad adulta e interacciones basadas en la subordinación de las niñas y los niños.

«Eres niño, debes obedecerme», «Tú no sabes nada, haz lo que yo te digo», «Yo sé lo que es bueno para ti» son frases que se repiten en la convivencia cotidiana y que dibujan muy bien esta perspectiva adulta.

Esta perspectiva adulta que desconoce la dimensión de persona de las niñas y los niños impide tanto la vigencia de sus derechos como el cumplimiento de sus responsabilidades. La vivencia de los derechos y de las responsabilidades se dan de manera simultánea, paralela, dialéctica. No es posible que los niños desarrollen su autonomía en el cumplimiento de sus responsabilidades si no se reconocen a sí mismos como sujetos de derechos y, junto con ello, sus capacidades y potencialidades. En otras palabras, no es posible ejercer la ciudadanía solo desde el reconocimiento de derechos o solo desde la obligación de cumplir con las responsabilidades. Si los adultos buscan respuestas inmediatas de obediencia infantil —sin reflexión de por medio, sin escuchar la opinión de los propios niños— frente a sus deseos o a sus particulares valoraciones de lo que consideraran correcto, solo conseguirán *domesticar* el comportamiento de los niños e instalar una relación de dependencia frente a una autoridad que señala y dirige el comportamiento infantil sin la cual se hace muy difícil decidir y optar. Será muy difícil entonces que los niños desarrollen conductas autónomas y responsables si no se les ha brindado la oportunidad de hacerlo y de equivocarse, de reflexionar y de aprender de sus propios errores. Debido a ello, es muy posible que se les haga sumamente difícil enfrentarse a situaciones nuevas, proponer alternativas posibles y comprometerse libre y responsablemente con los retos y desafíos de su entorno.

2. ¿Cuáles son los referentes ciudadanos de las niñas y los niños?

Las respuestas de los estudiantes expresan dificultades para identificar modelos de comportamiento ciudadano democrático y hechos reales de democracia en el entorno social actual.

Las explicaciones y/o propuestas de los estudiantes frente a los conflictos sociales carecen de ejemplificaciones o referencias democráticas cercanas a su contexto o al escenario social. Los ejemplos, referentes y argumentos que suelen emplear los estudiantes en

sus respuestas están asociados a *buenas acciones* y *buenas intenciones* —generalmente de adultos, pocas veces de niñas y niños—, las que no corresponden necesariamente a principios democráticos, incluso, en muchos casos, entrañan características contrarias a la ciudadanía democrática como actitudes paternalistas o sobreprotectoras que dificultan la autonomía y la participación en diferentes contextos. Esto no es gratuito, es el reflejo de lo que sucede en nuestro país y en los diferentes espacios de socialización (familia, escuela, comunidad).

Nuestro entorno social se ha caracterizado en el último período por la generalización de la corrupción en todas las esferas públicas, el descrédito de la actividad política, la pérdida de legitimidad de los partidos políticos, y la falta de representatividad de sus líderes en un contexto de agudización del desempleo, de la pobreza, de la exclusión y del centralismo. Si bien se pueden reconocer, en medio de la situación de crisis política y social, logros importantes de reconstrucción democrática (leyes de descentralización, mecanismos de participación ciudadana, espacios de concertación y vigilancia ciudadana), aún falta mucho para experimentar, desde lo cotidiano, comportamientos democráticos que impliquen tanto el respeto por los derechos como el compromiso ciudadano con los asuntos públicos.

Nuestra democracia, en tanto cultura y sistema, es todavía débil y, probablemente, uno de sus rasgos menos favorable sea la corrupción del Estado y la desconfianza de los ciudadanos hacia sus representantes e instituciones. Este es el escenario sociopolítico que las niñas y los niños perciben desde su condición infantil y en el que se desarrollan como ciudadanos.

Las voces de los propios niños señalan una opinión crítica frente a la democracia. Según la encuesta N° 17 «Opinando en grande», realizada por la organización Acción por los Niños en convenio con IMASEN³⁵ en 2002, a un total de 407 niños y adolescentes entre los 11 y 17 años de los diferentes estratos sociales de 36 distritos de Lima Metropolitana y Callao, el 55,8% afirma su poca satisfacción con la democracia en el Perú; el 21,6% no está nada satisfecho; el 17,9% se encuentra satisfecho; y un minoritario 1,7% sí está muy satisfecho.

En cuanto a cómo mejorar la democracia en el Perú, los encuestados sugieren combatir la corrupción: 20,9%; mejorar la economía: 20,4%; mejorar la educación: 10,8%; cambiar a los políticos: 7,6%; participación ciudadana: 5,4%; respetar la libertad de prensa: 3,2%; transparencia: 2,7%; preocuparse por los pobres: 2,7%; más unión: 2,2%; tomar la opinión de todos: 2%; que se cumplan las leyes: 2%; cumplir las promesas: 1,7%; no sabe y no responde: 19,7%; entre otros.

Según la opinión de los encuestados, los políticos se preocupan *muy poco* por los problemas de los niños y adolescentes: 42,5%; *regular*: 30,7%; *nada*: 23,3%; *mucho*: 2,2%.

El punto crítico en el Sector Educación es cómo en un contexto social, cultural y económico adverso desarrollar en los estudiantes capacidades reflexivas y críticas, actitudes y sentimientos de solidaridad, respeto por el otro, honradez y responsabilidad social, de manera que puedan ser partícipes de la creación de una sociedad más justa y humana (Sime y Tincopa 2004).

35. Acción por los Niños es una organización no gubernamental sin fines de lucro cuyo objetivo es la promoción de los derechos de las niñas y de los niños. Desde hace algunos años, realiza la encuesta «Opinando en grande», cuyos protagonistas son niñas, niños y adolescentes. Para mayor información, véase <http://www.accionporlosninos.org.pe/opina.htm>.

3. ¿Cuál es la relación entre la situación de exclusión de los niños y las niñas y su formación ciudadana?

El 1% de estudiantes que alcanza el nivel 3 —aprendizajes esperados para el sexto grado— y el 36,4% que se encuentra debajo del nivel 1 —aprendizajes elementales sobre ciudadanía y democracia adquiridos en grados anteriores al sexto grado— de la capacidad *Maneja información*, y sus dificultades para elaborar propuestas democráticas a los conflictos —capacidad *Propone*— nos invitan a describir las características sociales de las niñas y niños.

La condición de exclusión y marginación en la que viven la mayoría de niños y niñas de nuestro país influiría en sus posibilidades de construir y comunicar aprendizajes ciudadanos. Muchos niños y niñas peruanos carecen de condiciones necesarias (salud, protección y cuidado, educación) que les permitan desplegar y desarrollar todas sus capacidades. Este contexto es un desafío para la escuela y para la labor docente cotidiana en la medida que, la escuela no puede cambiar esta realidad, pero, sí puede asumir con creatividad y pertinencia las potencialidades y necesidades educativas de los niños y las niñas ofreciendo diversas oportunidades de aprendizaje.

Veamos algunos datos que caracterizan la calidad de vida de la infancia en el Perú.

Las niñas y los niños en el Perú representan el 39,8% de la población nacional; es decir, constituyen la mayoría de habitantes según las últimas investigaciones demográficas del año 2002.³⁶ El Perú es un país joven, pero también es un país pobre. De la población infantil en el país, el 32,2% se encuentra en estado de extrema pobreza: carece de acceso a servicios básicos, lo que incrementa las posibilidades de contraer enfermedades infecto-contagiosas. A ello hay que agregar el alto porcentaje de niñas y de niños que trabajan. Según la ENVIV 2000,³⁷ el 24,6% de la población infantil trabaja; es decir, 1 de cada 4 niños participa en el mercado laboral o realiza actividades productivas en el hogar.

El trabajo infantil está claramente relacionado con la exclusión social. Irónicamente la tendencia es que, cuando aumenta la tasa de desempleo en los adultos, se incrementa también el trabajo infantil. El 41,4% de los estudiantes de sexto grado respondió que sí trabaja. La situación de exclusión es mayor en el caso de las escuelas estatales, donde el 46,2% de los estudiantes trabaja, mientras que en las escuelas no estatales el porcentaje de niños que trabaja es de 12,2%. Cabe subrayar, además, que la gran mayoría de niños que trabajan lo hace en el sector informal de la economía (90%)³⁸ sin protección alguna, y la mayor parte de las veces son sujetos a discriminación y explotación (generalmente, por parte de adultos cercanos a su entorno inmediato).

Por otro lado, respecto del servicio educativo y del derecho de los niños y de las niñas a la educación, puede afirmarse que el acceso infantil a la escuela ha crecido mucho en los últimos años. Datos del Ministerio de Educación³⁹ señalan que la cobertura escolar de 6 a 11 años es del 96% a nivel nacional y del 86% en las edades de 12 a 16 años. Cabe señalar que estos porcentajes decrecen ligeramente en el caso de las niñas, en las zonas

36. Véase *El estado de la niñez en el Perú*. INEI-UNICEF para el Perú (2002).

37. Véase *Encuesta Nacional de Niveles de Vida 2000*. Cuánto (2000).

38. Véase UNICEF (2002).

39. Véase la información publicada en *Indicadores de la educación. Perú 2004*. Ministerio de Educación (2005).

rurales, y en niños y niñas en condición de pobreza y de pobreza extrema. Si bien las tasas de cobertura han crecido mucho a nivel nacional (más en primaria que en secundaria, ligeramente más en niños que en niñas, más en zonas urbanas que en zonas rurales, más en población no pobre que en poblaciones pobres o de pobreza extrema), es necesario tomar en cuenta algunos datos de extraedad⁴⁰ y repitencia. Según el Censo Escolar 2004,⁴¹ el 2,99% de los estudiantes de sexto grado son repitentes y el 43,19% se encuentra en situación de extraedad⁴² (la mayoría pertenece a escuelas de zona rural). Asimismo, habría que tomar en cuenta la permanencia de los niños y, sobre todo, de las niñas en la escuela. En la zona rural, y básicamente en la región amazónica, aún persiste la situación de abandono escolar fundamentalmente de las niñas.

La situación de exclusión de la niñez está directamente vinculada al sexo (las niñas tienen menos oportunidades), al lugar de residencia (urbana, rural) y a la situación socioeconómica de las familias.

Estas condiciones de pobreza caracterizan la vida de la mayoría de las niñas y de los niños que responden la prueba.

La institución educativa tendría que tomar en cuenta esta situación de exclusión infantil para que, desde su función, responda a los desafíos que esta realidad plantea, no desde una postura determinista y fatalista que sitúa a los niños en una situación de *minusvalía*, sino desde una actitud de apertura, de confianza y de creatividad que promueva el desarrollo del potencial que todos los niños y niñas poseen. Por ello, es muy importante también reconocer en la infancia sus potencialidades y sus rasgos esperanzadores, pues la pobreza y la discriminación en la que vive gran parte de la población infantil no pueden reducir las expectativas ni mucho menos los esfuerzos por construir, desde ellos y con ellos, condiciones más justas y hechos de equidad en la escuela.

Por ejemplo, sobre lo anterior, muchos estudios demuestran la importancia que tiene el grado de expectativas de los docentes en el desempeño de sus estudiantes, incluso en escuelas desfavorecidas en el aspecto socioeconómico.⁴³ Es decir, a mayor expectativas y acompañamiento, mayores y mejores resultados en el aprendizaje.

4. ¿Se respetan los derechos de las niñas y de los niños?

A los estudiantes de sexto grado les cuesta explicar la importancia de sus derechos y proponer alternativas democráticas que defiendan la vigencia de los derechos con argumentos basados en principios democráticos.

A partir de las respuestas de los estudiantes en esta evaluación, se podría reconocer que muchas escuelas propician en los estudiantes aprendizajes muy iniciales sobre derechos; es decir, logran que los estudiantes identifiquen derechos y reconozcan aquellos

40. Entiéndase extraedad como ingreso tardío a la escuela según las edades esperadas en cada grado de la educación básica.

41. Censo Escolar 2004. Ministerio de Educación. Ver: http://escale.minedu.gob.pe/portal/basedatos/censo_escolar.

42. La edad esperada para sexto grado es de 11 años. Niños y niñas en condición de extraedad en sexto grado de primaria son los que alcanzan 12 años o más antes del 30 de junio del año lectivo.

43. Revisar la información de la investigación *Hacia un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*. Centro de investigación y documentación educativa, España (2001).

que pudieran estar presentes o ausentes en diversas situaciones. Sin embargo, los estudiantes tienen muchas dificultades para explicar en qué consisten los derechos que mencionan y en argumentar a favor de ellos desde principios democráticos. Por ejemplo, a partir de las preguntas que indagaban sobre las consecuencias que tiene que las niñas no vayan a la escuela, muchos de los niños y niñas reconocen que asistir a la escuela es muy importante y logran señalar una consecuencia cuando no acceden a ella, pero tienen serias dificultades para explicar coherentemente el efecto identificado en relación con las posibilidades de desarrollo de las niñas y de sus pueblos. Cuando argumentan sus respuestas, suelen señalar que los padres tienen el deber de enviar a sus hijas a la escuela; vinculan la asistencia a la escuela como un derecho de todos, también de las niñas; establecen la relación entre acceso a la educación y mejores posibilidades de vida futura («Si van a la escuela, no las podrán engañar»; «Si las niñas aprenden a leer y a escribir, podrán saber qué pasa a su alrededor»; «Si van a la escuela, podrán conseguir trabajo después»).

Los resultados estarían mostrando que las niñas y los niños no experimentan el respeto y vigencia de sus derechos en su vida cotidiana. De allí la dificultad para explicar su importancia y para elaborar propuestas democráticas para defenderlos. Pero al mismo tiempo, estas deficiencias en sus respuestas estarían mostrando que la escuela no ejercita la capacidad reflexiva en los estudiantes y que los aprendizajes ciudadanos se trabajarían en un nivel muy inicial de información lo que no permitiría establecer relaciones significativas con la experiencia concreta.

¿Qué lugar ocupan los derechos de las niñas y de los niños en nuestro país y en la escuela? El Perú es uno de los países que ha reconocido, ratificado y firmado los diferentes acuerdos, declaraciones y convenciones internacionales sobre los derechos de las niñas y de los niños. Sin embargo, tal como se viene señalando, a pesar de este reconocimiento jurídico,⁴⁴ aún nuestra cultura ciudadana no termina de percibir al niño en su condición de ciudadano en cuanto sujeto de derecho.

Nuestro país fue uno de los primeros veinte países que ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) el 26 de enero de 1990, la misma que entró en vigencia el 4 de octubre de ese mismo año.

Consecuentemente con esa ratificación, el Perú promulgó el Código de los Niños y Adolescentes en 1993, que establece el Sistema Nacional de Atención Integral al Niño y al Adolescente. Un año después, en 1994, el Perú creó la Comisión Nacional por los Derechos de las Niñas, los Niños y los Adolescentes, presidida por el Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano, PROMUDEH, actual MIMDES.⁴⁵ El objetivo central de esta Comisión es trabajar por la vigencia de una cultura de respeto a los derechos de las

44. Desde la Declaración de los Derechos del Niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, ha sido largo el camino para que dichos derechos se integren no solo a los sistemas jurídicos sino fundamentalmente a la cultura de los pueblos.

45. Conforman la Comisión el Ministerio de Promoción de la Mujer y el Desarrollo Humano, Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Ministerio de Justicia, Instituto Nacional de Bienestar Familiar, Conferencia Episcopal Peruana, División de la Policía del Niño y el Adolescente, Coordinadora Metropolitana de los Comités del Vaso de Leche, Radda Barnen (Suecia), CEDRO, Save The Children (Gran Bretaña), Save The Children (Canadá), Asociación Pro Día del Niño, Asociación de Guías Scouts, Asociación de Scouts del Perú, Asociación Semillita de Esperanza, Acción por los Niños, Asociación Nacional de Centros, Grupo Iniciativa Nacional por los Derechos del Niño, GIN, Terra Nuova, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Programa Mundial de Alimentación, Organización Mundial de la Salud/Organización Panamericana de la Salud y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

niñas, niños y adolescentes, considerando la diversidad cultural y promoviendo la igualdad de oportunidades desde el convencimiento de que la inversión en la niñez es la clave del desarrollo humano.

Asimismo, cabe resaltar que existe el interés de involucrar a las empresas privadas en la defensa de los derechos de las niñas y los niños. De allí que, desde el año 1998, UNICEF tiene una alianza estratégica con Perú 2021⁴⁶ para promover la responsabilidad social empresarial e involucrar al sector privado en temas relacionados con la problemática de la niñez y la adolescencia.

En la actualidad, el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2002-2010 es el documento marco de las acciones, programas y estrategias que deberán asumir y ejecutar los diferentes sectores e instituciones del Estado y de la sociedad civil para lograr el cumplimiento de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes peruanos; por lo tanto, guarda relación directa con los acuerdos y convenios internacionales sobre infancia y adolescencia que ha ratificado el Gobierno peruano, teniendo como norma eje la Convención por los derechos de los niños. Este plan nacional es un indicador de la intencionalidad gubernamental de elaborar políticas para la niñez que trasciendan los cambios de gobierno y las alternativas políticas.

Sin embargo, a pesar de todas estas importantes iniciativas desde el Estado y desde la sociedad civil, aún hay mucho que trabajar para que los derechos de las niñas y de los niños sean una realidad cotidiana en las familias, en la escuela y en todo ámbito de la comunidad local y nacional.

La vigencia de los derechos de las niñas y de los niños es una tarea de toda la sociedad. Si bien el Estado es el principal responsable en la tarea de legitimación y extensión de los derechos de las niñas y de los niños, la familia y la escuela tienen una responsabilidad insoslayable en ello. La familia es el espacio fundamental en la socialización infantil; es el lugar en el que la vivencia de los derechos debería ser parte de lo cotidiano. Sin embargo, las prácticas de crianza y la percepción sobre la identidad infantil de los adultos, muchas veces, impiden el respeto a los derechos de las niñas y de los niños.

El reto pendiente es que los derechos de los niños y de las niñas transiten de la esfera oficial y del sistema jurídico a la conciencia práctica del mundo social, es decir, al ámbito de la convivencia cotidiana. Esto requiere aceptar y respetar la identidad infantil, el derecho a ser niña y a ser niño.

5. ¿Influyen los medios de información y de comunicación en el desarrollo de la formación ciudadana de los niños?

La televisión y la Internet serían los principales medios que informan sobre el contexto social y los asuntos públicos. Las niñas y los niños requerirían desarrollar una opinión crítica que les permita reflexionar sobre lo que reciben de estos medios.

Conocer y comprender la cultura infantil es fundamental para desarrollar en niñas y niños capacidades ciudadanas. Es indudable que parte de la vida cotidiana infantil es el gran

46. Perú 2021 es una institución sin fines de lucro liderada por empresarios comprometidos con una visión de país. La labor de construcción de una visión nacional compartida ha sido fundamental para crear un marco de acción y definir las líneas estratégicas para la ejecución de proyectos e iniciativas de responsabilidad social empresarial.

interés que los vincula a los medios de comunicación audiovisuales, la televisión y la Internet.

Es fundamental saber de sus héroes favoritos y de las características que admiran en ellos, es imprescindible que la familia y la escuela establezcan un diálogo reflexivo con los niños al respecto (Trinidad 2002). De lo contrario, se corre el peligro de una asimilación acrítica y pasiva de lo que ofrecen los medios audiovisuales. La televisión forma parte de los hogares del país y es fundamentalmente a través de este medio que las niñas y niños —y los adultos también— acceden a la información del contexto social nacional e internacional.

La escuela ya no es el espacio por excelencia de adquisición de información. Y, aunque nadie puede negar su importancia, la televisión y la Internet constituyen los principales medios de información y comunicación de las niñas y de los niños mayores de ocho años. Sin embargo, la escuela es un espacio propicio para una reflexión abierta sobre lo que ofrece la televisión y la Internet a los niños.

El lenguaje infantil actual está cargado de símbolos audiovisuales que provienen de la televisión y la Internet. Estos medios son usados por los estudiantes para comunicarse entre ellos y con su entorno. Por otro lado, la Internet se constituye en un medio atractivo para acceder a información sobre algunos de los contenidos que se trabajan en la escuela: el número de niñas y niños que recurren a la vía virtual para obtener información diversa es cada vez mayor.

Las niñas y los niños pertenecen a la cultura de la imagen. Según la última encuesta «Opinando en grande», realizada a 413 chicas y chicos entre los 11 y 17 años de 36 distritos de Lima Metropolitana y el Callao en marzo de 2005 por Acción por los Niños en convenio con IMASEN, más del 41% de niños y adolescentes accede a la Internet de manera diaria e interdiaria. A esto se debe agregar que muchos de los chicos encuestados (44%) prefieren ingresar a la red a través de una cabina privada.⁴⁷

Un dato importante que revela el sondeo de opinión aplicado del 26 de febrero al 1º de marzo de 2005 es que el 76,2% de los encuestados ingresa a la Internet sin la supervisión de un adulto y solo el 21,2% cuenta con el control de algún familiar.

Sobre las razones por las cuales los niños y adolescentes acceden a la Internet, encontramos que el 55% lo hace para chatear; el 41,6%, para jugar en red; un 27,2%, para buscar información; el 24,1%, para revisar su correo electrónico; el 20,2%, para estudiar; entre otras razones.

Por otro lado, las niñas y los niños son el objetivo predilecto de gran parte de la publicidad que se difunde a través del medio audiovisual y de la comunicación virtual. Existe un enorme movimiento económico publicitario que gira alrededor de la infancia. La industria de los juguetes y de la moda infantil representa uno de los negocios con mayores inversiones en el mundo.⁴⁸ Esta industria del *mundo mágico* trafica con la imaginación infantil creándole un conjunto de necesidades ficticias alrededor de juguetes y de héroes *necesarios* para sus juegos.

La televisión y la Internet son los medios fundamentales a través de los cuales los niños se informan sobre los asuntos públicos. Estos medios unen a niñas y niños del Perú en tanto su facilidad de acceso vence brechas y diferencias económicas y culturales. Sin

47. Información tomada de <http://www.accionporlosninos.org.pe/opina.htm>.

48. Véase <http://www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm>.

embargo, el mundo virtual y el de la imagen no los implica en su rol de ciudadanos o de personas con derechos. Muchas veces, más bien, son objeto de manipulación de sus necesidades, sus intereses y su identidad infantil. La familia y la escuela tendrían que propiciar la reflexión crítica de los niños para que se constituyan en espectadores y usuarios reflexivos de los medios audiovisuales, de tal manera que estos medios se conviertan en una oportunidad de formación de su identidad ciudadana.

Finalmente, es necesario reconocer el potencial que tienen estos medios en su posibilidad de comunicar y de acceder a la información. La escuela tendría que incorporar esta realidad en los procesos educativos y convertir entonces a la televisión y la Internet en medios de aprendizaje.

6. ¿Es la escuela un espacio de convivencia democrática?

Los estudiantes carecerían de experiencias reales y concretas de ejercicio democrático en la escuela que les permitan aprender tanto conceptos y principios como comportamientos y prácticas democráticos.

Frente a conflictos propios de la convivencia escolar planteados en las situaciones de las preguntas de la prueba, los estudiantes mostraron dificultades para explicar causas y consecuencias de los mismos, así como para elaborar alternativas basadas en principios democráticos. Asimismo, si bien la mayoría no es indiferente a los problemas sociales presentados en las preguntas, no expresan claramente un compromiso frente a conflictos cercanos a su realidad. Manifiestan buenas intenciones, pero no necesariamente reflexión con sentido democrático.

La mejor manera de aprender es experimentando, viviendo situaciones en las que los comportamientos y actitudes frente a ellas sean coherentes con los aprendizajes construidos. La mejor manera de aprender la democracia es viviendo situaciones democráticas o procesos de construcción de democracia desde la experiencia cotidiana, cercana, vivida por el estudiante. La escuela está llamada a ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades que promuevan el desarrollo de aprendizajes y actitudes democráticas y ciudadanas: aprender a participar, participando; aprender a organizar, organizándose; aprender a concertar y negociar frente a los conflictos, concertando y negociando.

Es un reto propiciar un aula y una escuela democráticas en un contexto como el nuestro en el que los principios democráticos no se han consolidado aún en nuestra cultura. Por ello, probablemente resulta difícil para los docentes señalar las características de una escuela democrática y en consecuencia, desarrollar estrategias de convivencia democrática en el aula y la escuela.

Esta última afirmación se corroboraría en los resultados de las respuestas a la pregunta: «Mencione tres características de una escuela democrática. Explique su respuesta», del cuestionario docente para sexto grado de primaria de la investigación sobre Factores Asociados al aprendizaje de la EN 2004. Solo el 6,3% de los docentes de la muestra nacional⁴⁹ logra mencionar y explicar tres características de una escuela democrática aludiendo en sus argumentaciones —implícita o explícitamente— a principios democráticos

49. Los docentes que respondieron este cuestionario son los profesores de los estudiantes evaluados.

tales como la justicia, el respeto mutuo, la participación, la tolerancia, el diálogo, etc. Se muestra un ejemplo:

- a. Respeto. La escuela debe propiciar el respeto a los demás y así mismo, no discriminar por ninguna razón y aceptar a los demás tal como son.
- b. Construir la paz. La escuela debe propiciar la convivencia pacífica y armoniosa. El desarrollo solo se alcanza en un clima de paz.
- c. Participación ciudadana. Los alumnos deben participar activamente en la vida escolar: opinar libremente, elegir y ser elegido como autoridad o representante, ejercer cargos, ser responsable frente a otras personas a su cargo.

El 13,4% de los docentes que respondió el cuestionario menciona tres características de una escuela democrática, pero explica sus razones de modo muy general o insuficiente. Se muestra un ejemplo de respuesta:

Participación, respeto y compromiso.

Un alto 66,6% menciona solo una o dos características democráticas de la escuela. Aquí un ejemplo de respuesta:

- a. Respeto entre cada uno de sus miembros, como personas humanas
- b. Participación activa y efectiva de cada uno de sus miembros
- c. Facilitar la capacitación, desarrollo y superación de sus miembros en su respectiva área.

En el ejemplo anterior, solo las dos primeras afirmaciones son características de una escuela democrática. La tercera es una demanda pertinente para mejorar el desempeño docente pero no necesariamente es una característica de una escuela democrática, pues una escuela no democrática podría capacitar a sus docentes desde cualquier enfoque.

En total, los docentes que no explican suficientemente tres características de la escuela democrática conforman el 80% de los encuestados.

El 13,4% de los docentes menciona características que no son democráticas u ofrece un comentario irrelevante, una respuesta contradictoria o da una opinión que no responde a lo que se le pregunta. Se presenta un ejemplo:

- a. Es una escuela donde al director siempre se le obedece en lo que dice para que no haya problemas de disciplina.
- b. Estamos en una educación feudal, autoritaria y directiva.
- c. Las escuelas en general en el país son autoritarias, no son democráticas.

Como ya se dijo, construir una escuela democrática es un reto, pues aún no logramos consolidar una cultura democrática. Por ello, no solo se trata de un esfuerzo de los

docentes, sino de toda la comunidad educativa. En ello, el estilo de gestión institucional es de vital importancia para propiciar un clima democrático.

En relación con lo anterior, el cuestionario a docentes de la investigación de factores asociados al rendimiento estudiantil de la EN 2004 recogió cierta información sobre la percepción de los docentes acerca de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa y el clima de la escuela. Por ejemplo, respecto de la pregunta: «¿Se brinda canales de participación a los estudiantes?», solo el 42,3% afirmó que siempre se promueve la participación estudiantil. Asimismo, solo el 40,2% señala que siempre «los docentes son escuchados y respetados por las autoridades de la escuela». Cuando se les pregunta sobre si «la dirección del colegio pide y toma en cuenta las opiniones e ideas de los docentes», el porcentaje que indica que siempre sucede constituye un 43,3%. Sobre el estilo de resolver los conflictos, el 43,9% afirma que siempre «se resuelven democráticamente escuchando a las partes involucradas». Respecto de las decisiones tomadas en consenso, el 42,4% responde que «los docentes del colegio cumplen con los acuerdos a los que se ha llegado en consenso». El porcentaje decrece cuando la pregunta se realiza en relación con las autoridades de la escuela: solo el 36% dice que siempre «las autoridades de su colegio cumplen con los acuerdos a los que se ha llegado en consenso». Finalmente, el 49,9% de los docentes de los estudiantes evaluados manifiesta estar de acuerdo con que «en esta escuela hay criterios claros respecto a la participación de los padres».

Los niveles de participación y la toma de decisiones en las instituciones educativas parecen ser bastante limitados en general. Esta situación estaría limitando las oportunidades de los estudiantes de desarrollar capacidades ciudadanas.

Es necesario que la escuela asuma como tarea la construcción de un clima emocional afectivo y de confianza que conlleve la valoración de las características personales y el respeto de los derechos de todos, y que tenga como base el sentirse y sentir al otro como igual y parte importante del colectivo. Esto implica, por parte de los docentes en primer lugar y, luego, de los estudiantes, mirarse a sí mismos como práctica constante, reconocer cualidades y desarrollar la valía personal. Asimismo, es necesario entender que cometer errores es un hecho normal en todas las personas y en cualquier proceso de aprendizaje, así como lo es plantearse retos y cambios posibles y evaluables que les permitan desarrollar capacidades ciudadanas y construir una convivencia en equidad. Esta es la dimensión socio-afectiva de la educación ciudadana.

Por otro lado, es necesario también atender la dimensión política de la formación ciudadana. Es innegable que la escuela es un espacio de ejercicio de poder y, por lo tanto, de socialización política, en tanto la práctica concreta en la toma de decisiones, las vivencias en torno de la autoridad y las relaciones de poder que se experimentan en ella tendrán implicancias en la práctica posterior de los estudiantes en otros espacios públicos y en el ejercicio de su ciudadanía (Ames 1999). En este sentido, es fundamental que la escuela y los responsables de la educación atiendan la necesidad prioritaria de iniciar cambios posibles y concretos que faciliten la democratización de la gestión escolar, de los aprendizajes, de las decisiones, de las interacciones, etc. para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender a ser ciudadanos desde experiencias democráticas. Así lo señala el Diseño Curricular Básico de Primaria cuando indica que uno de los propósitos fundamentales de la institución educativa es «promover la práctica y vivencia de valores, el respeto de los derechos humanos y el desarrollo de comportamientos democráticos y ciudadanos» (MED 2000:12).

7. ¿Es el maltrato infantil una estrategia para educar?

En general, el uso del maltrato por los adultos y su aceptación por parte de los niños como estrategia de corrección y educación impide una formación ciudadana auténticamente democrática.

La prueba contiene algunas preguntas vinculadas con la opinión crítica de los estudiantes respecto del maltrato en la familia. En sus respuestas, las niñas y los niños expresan que los padres tienen la potestad de corregir a los niños hablándoles o aconsejándoles, pero que es válido el castigo físico cuando estos no obedecen. Es decir, las afirmaciones de la mayoría de los estudiantes coincidirían en señalar que no existe una cultura democrática que realmente respete los derechos de las niñas y de los niños de manera irrestricta tal y como se exige para los ciudadanos adultos. Así, el castigo está condicionado a la obediencia del niño frente a una corrección. En la base de esta concepción, se encuentra la idea de que «los adultos saben qué es lo mejor para los niños y por eso deben corregirlos incluso a través del castigo físico» y afirmaciones tales como «es su padre, él sabe lo que hace con su hijo, nadie puede meterse».⁵⁰

Entender el error infantil como descalificación y el maltrato como método correctivo influye en la mirada que los propios niños tienen de sí mismos (aquella que les hace aceptar el castigo «porque se portan mal o no entienden») y en la concepción de disciplina que se generaliza en la escuela y que trasmite una condicionalidad («si me obedeces, no te pego», «si no me obedeces, te pego») sobre el respeto a los derechos de los niños y de las niñas, en este caso, los derechos al respeto, al buen trato, a la integridad física. Es decir, el respeto por los derechos de las niñas y de los niños se cumpliría siempre y cuando «se porten bien». El respeto por los derechos de las niñas y de los niños no sería una característica irrestricta sino que obedecería a condiciones de buen comportamiento prefijadas por el mundo adulto.

A pesar de que, en los últimos años, el tema de los derechos de los niños y de las niñas se ha difundido en nuestro país, sigue siendo un reto la erradicación del maltrato como medio de corrección o pauta de crianza en muchas familias, en la escuela y en la comunidad en general. Por otro lado, no se ha logrado identificar el maltrato infantil como un problema de todos, es decir, de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, no se ha interiorizado en la sociedad la idea de que denunciar cualquier tipo de agresión contra los niños y las niñas es una responsabilidad ciudadana. No se pueden aceptar justificaciones frente al maltrato con argumentos que pretenden explicar su uso en situaciones en las que los niños no entienden o no obedecen lo que los adultos —sobre todo sus padres y maestros— les dicen, les piden o les ordenan *por su bien*.

El maltrato infantil en todas sus formas y expresiones no solo implica la negación de la condición de persona y de ciudadano de los niños y de las niñas —y de las personas en general—, sino que promueve la adquisición de una doble moral en ellos. Esta se traduce en obedecer o comportarse bien siempre que se tenga presente la amenaza del castigo inminente o la presencia de un adulto a quien no se respeta sino que se teme. Esta realidad dificulta el desarrollo de la autonomía y de una ética de la responsabilidad.

50. Estas afirmaciones son ejemplos de respuesta de los propios estudiantes.

Es oportuno señalar que existen muchas iniciativas que parten del Estado —programas, concursos nacionales— y de la sociedad civil (ONG) que tienen por finalidad garantizar la vigencia de los derechos de los niños y niñas.

La prevención de maltrato se contempla en la Estructura Curricular Básica de Primaria, en el área de Personal Social de sexto grado. Se señala como una de las capacidades por desarrollarse en el aula lo siguiente: «Descubre que los derechos de los niños son responsabilidad de los adultos [y] defiende sus derechos, respeta los derechos de los demás en la escuela, la casa y la comunidad» (MED 2000).

El Ministerio de Educación promueve la vigencia y el ejercicio de los derechos de las niñas y de los niños desde la formación de defensorías escolares. Sin embargo, en la escuela conviven tanto los discursos democratizadores acerca de las interacciones entre los diferentes actores al interior de ella como prácticas autoritarias y transgresoras de los derechos del otro (Tovar 1998). Así lo demostraría la información recogida por la UMC en la investigación cualitativa de una muestra de escuelas públicas de Lima durante el año 2005. En dicha investigación, se pudo constatar —por medio de las observaciones etnográficas sobre las rutinas y las prácticas pedagógicas en el aula y la escuela— que el maltrato es un recurso aceptado por la comunidad educativa y bastante empleado como método de corrección y de aplicación de disciplina. Lo que sigue es el testimonio de un docente recogido en la investigación señalada respecto de los métodos de corrección que utiliza:

«...a cada uno les converso, pero no les castigo... y si les castigo...¡¡ en extremo!!...pero antes hago que razone. Mira...le pregunto: ¿qué pasó?...«no profesor...este»; ¿mereces que te castigo?... «sí profesor»...muy bien, ahora...si tú crees que te mereces, o sea mereces ese castigo... mañana...quiero ver que tu mamá sepa por qué te he castigado...«ya profesor», ¡siéntate!»

El castigo infantil formaría parte de la cultura escolar; los propios niños y niñas lo aceptan a pesar del dolor. El siguiente testimonio de un estudiante de una de las escuelas de la investigación en mención da cuenta de ello (E1: entrevistador y E2: estudiante):

E1: ¿Y a ti te ha pegado? E2: no, a mí no me ha tirado nunca, por que yo no me dejaba E1: ¿cómo no te dejabas? E2: aah... una vez así cuando yo no traje la copia, la profesora dice, ... vino molesta...y dijo a ver quiero sus copias de todos; yo me puse nerviosa entonces dije: no profesora... no he traído la copia y disculpa, nos agarró y nos sacó al frente, al frente, al frente a todos los que no han traído y dijo: su copia por qué no ha traído, yo le explique que me había olvidado y después ¡una correa dijo!; agarró la correa y ya estaba tirando ... E1: ¿y de dónde sacó la correa? E2: no, mis compañeros le prestan. Y agarra y comenzó a tirar y me dijo: ¡tu mano! ... y yo agarre, y como estaba nerviosa y quería llorar... yo agarré y le dije: no profesora... y ahí se molestó conmigo, no profesora porque a usted no le pagan para pegar a usted le pagan para que comprenda, y agarró y se molestó. E1: y no te pego. E2: ya no pegó. E1: ¿y a los otros si? E2: a los otros si les tiró. E1: ¿y qué hicieron los otros? E2: los otros se pararon como media hora con los ojos rojos.

El maltrato infantil es una realidad que trasciende los grupos sociales. En recientes investigaciones, se constata que los niños son víctimas de alguna forma de maltrato sea cual fuere el grupo social en el que se ubiquen.⁵¹ Sin embargo, son las zonas rurales y urbano marginales las que inciden en mayor medida en el uso de la violencia infantil. La Encuesta Nacional de Demografía y Salud Familiar para el año 2000 señalaba que un 41,2% de los padres recurre a los golpes para corregir o castigar al niño, y durante el período de enero de 2002 a junio de 2003, en los Centros de Emergencia Mujer del MIMDES, se atendieron 7 011 casos de niños, niñas y adolescentes que han sufrido violencia familiar y violencia sexual.

Sin embargo, estos datos son referenciales, pues existe una baja tasa de denuncias y escasez de registros o estadísticas reales que den cuenta de la magnitud de este fenómeno. Además, los patrones socioculturales que consideran los golpes como mecanismo eficaz de educación del niño y la niña, la legitimación de la violencia como forma de resolución de conflictos, y las relaciones reguladas por un orden jerárquico basado en el poder y la dominación son el marco en el que se circunscribe esta problemática.

Algunos efectos del maltrato infantil son el deterioro de la autoestima del niño, la distorsión de la personalidad, la relativización de la ética,⁵² la réplica del autoritarismo y la reproducción de la cadena de maltrato. En lo social, se genera actitudes de aceptación del uso de la fuerza contra el débil para el logro de un propósito, de sometimiento incondicional a la autoridad y de irresponsabilidad frente a los propios actos, con lo cual es muy difícil ejercer una ciudadanía activa y construir la democracia.

Queda una pregunta que, al mismo tiempo, es un cuestionamiento, un reto y un desafío:

¿Cómo esperar erradicar la violencia y construir la democracia en una sociedad que le desconoce al ser humano su condición de persona por el solo hecho de encontrarse en la fase inicial de su crecimiento y desarrollo; y que asume como legítimo incorporarlo a los sistemas de reglas y valores preexistentes por la vía de la imposición y el castigo? (Guerrero 1991:44).

8. ¿Tienen los niños y las niñas un potencial no reconocido?

Las propuestas de los estudiantes frente a los conflictos sociales que plantean las preguntas de la prueba no valoran el aporte de las niñas y de los niños.

En las explicaciones que los niños y niñas elaboran sobre diferentes conflictos sociales y en las alternativas que plantean a los mismos, se aprecia una desvalorización de sus

51. Véase *El estado de la niñez en el Perú*. INEI-UNICEF para el Perú (2002).

52. Desde el punto de vista de la ética, el castigo estimula conductas anómicas, es decir, que prescinden de toda pauta o norma moral y que se orientan más hacia la satisfacción individualista de intereses y objetivos particulares. El castigo, por no resolver las motivaciones ni la intencionalidad de la conducta del niño, les induce a adoptar —como mecanismo de supervivencia— una moral de la oportunidad, es decir, a desarrollar un tipo de comportamiento delante de la autoridad y otro al margen de ella. Además, propicia la irresponsabilidad moral respecto de los propios actos, porque induce a actuar no por interés y convicción propios sino por presión y rutina atribuibles a la autoridad. Finalmente, el castigo convalida la ley del más fuerte, y convierte en lícita la imposición o el avasallamiento de los intereses y de los derechos de los más débiles si conviene a los intereses propios (Guerrero 1991: 43).

capacidades y potencialidades. Se podría decir que la percepción que tienen de sí mismos se expresa en sus respuestas desde la mirada adultocéntrica enraizada en nuestra cultura. Quizá por ello, menosprecian en general sus posibilidades de acción y propuesta frente al poder que sí tienen los adultos.

La percepción que los adultos tienen de las niñas y de los niños puede calificarse como adultocéntrica, es decir, una visión que desconoce las capacidades, derechos y potencialidades de los niños para opinar y aportar frente a lo que sucede en el contexto social cotidiano. Esta mirada adulta influye en la pobre valoración que los propios niños tienen de sí mismos.

Por un lado, los desafíos cotidianos que deben enfrentar las niñas y los niños peruanos (generar ingresos para alimentarse e incluso para contribuir en el sustento de sus familias, trabajar en condiciones de explotación y marginación, convivir en sus familias en situaciones de maltrato, interactuar en la escuela y en la comunidad —en general— en condiciones de subvaloración y no reconocimiento de sus capacidades y derechos, etc.) implican una vulneración constante de sus derechos. Sin embargo, por otro lado, genera en ellos y en ellas, una actitud resiliente⁵³ que les permite vencer las difíciles condiciones con las que debe convivir, así como desarrollar una serie de capacidades potenciales entre las cuales se encuentran el humor, el optimismo, la confianza, la toma de decisiones y la capacidad de resolver conflictos. Es importante precisar que no todos los niños y las niñas que enfrentan situaciones de adversidad desarrollan capacidades favorables al liderazgo y la participación, sino que, a partir de dichas situaciones y dadas ciertas características propias de los niños y la posibilidad de identificar algún referente positivo, ellos pueden generar potencialidades.⁵⁴

Son muchas las características y condiciones que favorecen la generación de factores de resiliencia. El sentido del humor, la creatividad, la autonomía para tomar decisiones y resolver problemas diversos, la posibilidad de confiar en otra persona, la capacidad para expresar y compartir sentimientos y emociones de manera grupal (tristeza, fantasías, experiencias), la identificación con la propia cultura, el sentimiento de superación y el sentido de responsabilidad (plan de vida futura), la capacidad lúdica y el contar con espacios de recreación y fiesta, la capacidad de solucionar problemas con los otros (organización), etc. son algunos factores protectores de la población infantil ante la pobreza, la discriminación, el maltrato y la marginación.

La actitud resiliente favorece el protagonismo infantil, entendido como la capacidad de los niños para formar parte activa en las decisiones que los involucran en sus entornos habituales, su vida personal y social, es decir, para ejercer sus derechos y responsabilidades. Esta capacidad de ejercer protagonismo es, muchas veces, una posibilidad latente, una potencialidad en muchas niñas y niños que no se reconoce, que no se canaliza ni se desarrolla.

De otro lado, las características propias de la identidad infantil (Guerrero 1991), como la capacidad creativa, la actitud lúdica, la espontaneidad, la naturalidad y libertad en la interacción con otros (con menos prejuicios que los adultos), la alegría, la expresión afectiva, etc., son una garantía para la preservación de humanidad en un mundo adulto que tiende fácilmente a deshumanizarse. Es decir, la sociedad tiene mucho que reconocer y valorar,

53. Véase www.grade.org.pe/ime/docs/Invconninos.ppt.

54. Véase http://www.mimdes.gob.pe/dgna/Kusisqawawa/Castellano/kw_11_resiliencia.htm.

mucho que aprender de la identidad infantil. Incluir una mirada infantil en el análisis de los conflictos sociales y en las alternativas de confrontación podría permitirnos un entorno más saludable para todos. En otras palabras, los niños tienen potencialmente capacidades que podrían desarrollarse hacia el ejercicio activo y reflexivo de su participación en los asuntos públicos de sus comunidades y del país.

En el espacio escolar, es importante que se acojan y se valoren los saberes previos de los estudiantes y su propia cultura, lo que exige romper con prejuicios y bajas expectativas que dificultan el desarrollo pleno de las capacidades de las niñas y de los niños. Por otro lado, es importante que los docentes reflexionen sobre el valor y los efectos que tienen ellos mismos como modelos de sus estudiantes. Los docentes pueden constituirse en referentes positivos de autoridad democrática, de promotores del desarrollo de capacidades y del ejercicio de los derechos de los niños y niñas a la opinión, a la toma de decisiones y a proponer y comprometerse frente a los conflictos de su entorno social.

9. ¿Cuál es el sentido de la formación ciudadana en la escuela?

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, podría afirmarse que la escuela no brinda suficiente información sobre democracia y ciudadanía. Los asuntos públicos no serían parte de los contenidos de la escuela; esto dificultaría el compromiso y la participación ciudadana de los niños en dichos asuntos.

El desarrollo de capacidades ciudadanas requiere brindar información relevante sobre ciudadanía y democracia, y reflexionar en torno de los asuntos públicos de las comunidades y del país. Por un lado, la escuela tendría que garantizar el aprendizaje de información sobre la democracia como sistema —tal y como lo señala el currículo— y, por otro lado, en su fin primordial de educar ciudadanos capaces de actuar con sentido ético y democrático en su contexto inmediato, tendría que incorporar lo que sucede fuera de la escuela y vincularlo con lo que se aprende dentro de ella: solo así la educación cobraría real sentido.

Las respuestas de los estudiantes a las preguntas referidas a asuntos públicos actuales —tanto de la capacidad *Maneja* como de *Propone*— demuestran un manejo pobre de información al respecto, así como propuestas carentes de reflexión y de sentido democrático.⁵⁵

Este sentido político de la educación, el de formar ciudadanos capaces de ejercer su ciudadanía y de comprometerse con la construcción de la democracia en el país desde lo cotidiano y el ámbito privado y, por supuesto, desde la participación en los asuntos públicos y en la vida política del país, es una dimensión que requiere de mayor claridad por parte de los docentes. Así parece demostrarlo la frecuencia de respuestas a la siguiente pregunta del cuestionario a docentes de la investigación sobre factores asociados al aprendizaje de la EN 2004:

55. Muchas investigaciones señalan la importancia del desarrollo integral de los procesos cognitivos y afectivos en la formación ciudadana. El comportamiento ético ciudadano no se logra con el cumplimiento ciego de las normas sociales sino que es resultado de la reflexión y el razonamiento. Véase FRISANCHO, Susana *Democracia y psicología evolutiva* (2005), documento no publicado.

Para Ud. la Formación Ciudadana tiene como objetivo principal (marque dos alternativas):

- | | |
|--|-------|
| 1. Formar personas que conozcan las leyes y las respeten por encima de todo. | 19,4% |
| 2. Formar personas que quieran a su país, que conozcan sus tradiciones y a su cultura. | 55,8% |
| 3. Formar personas informadas y que participen activamente de la política de su país. | 7,5% |
| 4. Formar personas tolerantes y respetuosas, capaces de convivir con los demás armoniosamente. | 68,9% |
| 5. Formar personas con compromiso social y responsabilidad hacia los otros. | 37,5% |

Las opciones que han sido elegidas mayoritariamente por los docentes son las que señalan que el objetivo principal de la formación ciudadana es desarrollar la tolerancia y el respeto para una convivencia armónica (68,9%) y promover el conocimiento y el amor hacia el país (55,8%). Diríamos que la mayoría de docentes que responden este cuestionario se inclina por un sentido menos político de la ciudadanía. Por ello, es interesante reflexionar en torno de las razones que están en la base de los bajos porcentajes de las opciones más cercanas a la dimensión más política, participativa y comprometida de la ciudadanía. Así, llama la atención que solo un 7,5% asuma como objetivo de la formación ciudadana el derecho de las personas a estar informadas y a participar en la vida política del país, más aun porque el porcentaje de elección de la última opción complementaria a la alternativa antes mencionada es mucho más alto («formar personas con compromiso social y responsabilidad hacia los otros», 37,5%). Una postura más legalista de la ciudadanía («formar personas que conozcan las leyes y las respeten por encima de todo») obtiene un 19,4%.

¿Cómo se relacionan las respuestas de los docentes a esta pregunta con lo que se hace en la escuela respecto de la formación ciudadana? A partir de las respuestas de los docentes, parecería que la escuela no estuviese promoviendo la participación y organización de los estudiantes, al menos en la medida necesaria. Parece ser que hay un mayor énfasis, por lo menos en el discurso, en el desarrollo de comportamientos basados en la tolerancia y en el respeto. Las respuestas de los docentes nos estarían señalando que la participación activa *asusta* un poco. Al parecer, hay una percepción negativa de la política y, por lo tanto, del ejercicio ciudadano en su dimensión más política. A continuación, se presentan algunos aspectos relevantes.

La prueba presentó a los estudiantes algunas preguntas sobre el manejo de información respecto a la migración. A pesar de aludir a una realidad tan recurrente en toda nuestra sociedad y que existe al margen de la clase social, nivel educativo, edad, género, se obtuvo pocas respuestas adecuadas y elaboradas por parte de los estudiantes. Es difícil imaginar que la mayoría de los niños y niñas no viva la experiencia migratoria de manera personal o en su experiencia cercana familiar considerando que, en nuestro país, las probabilidades de que un familiar o una persona muy cercana haya migrado dentro o fuera del país son muy altas. Al parecer, la escuela tampoco desarrolla este contenido conceptual del currículo —a pesar de estar incluido en una de las capacidades por tra-

bajarse en sexto grado en el área de Personal Social—,⁵⁶ lo que demostraría que hechos y procesos históricos como la migración —procesos que se han dado a lo largo de nuestra historia con diferentes matices y características— no forman parte de los aprendizajes del aula o no se integran en la enseñanza de la historia a pesar de que muchas de sus causas forman parte de la agenda nacional. Todos los conflictos desencadenados por el excesivo centralismo de nuestro país: pobreza, exclusión, carencia de servicios básicos, desempleo, violencia política, son asuntos públicos que representan demandas y desafíos sociales.

El manejo de información sobre los asuntos públicos es mínimo. Así, por ejemplo, los resultados demostraron que los estudiantes tienen una distorsionada o pobre información sobre la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Si bien la escuela no es la única institución que debe difundir y trabajar temas como este, lo cierto es que no puede eludir la responsabilidad de desarrollar en el aula el conocimiento y la reflexión sobre los asuntos públicos locales y nacionales, no solo por la responsabilidad ética e histórica que tiene en ello, sino también porque el currículo lo contempla en una de las capacidades correspondientes a la tercera competencia del área de Personal Social: «Reconoce y aprecia a las personas e instituciones que defienden y promueven la vigencia de los derechos humanos y la democracia (en su escuela, comunidad local, regional, nacional y mundial)» (MED 2000).

Los estudiantes tienen un manejo elemental de contenidos sobre el sistema democrático. Frente a preguntas que interrogan sobre las características de una democracia, muchos estudiantes eligen alternativas de respuesta que señalan que una democracia implica solamente el sufragio en las elecciones presidenciales, es decir, cuando la gente va a votar para elegir al presidente.

Sin embargo, los estudiantes sí identifican consecuencias positivas de situaciones democráticas de contextos cercanos como el aula, aunque no logran explicarlas. En el cuestionario a docentes aplicado de manera voluntaria en la investigación sobre algunos factores asociados al rendimiento de los estudiantes de la EN 2004, se presentó una situación hipotética de aula relacionada con el valor de la participación estudiantil para recoger las opiniones de los docentes. Veamos la situación y la pregunta planteadas:

La profesora Anchante opina que un buen ciudadano participa y decide en la elaboración de normas, y que si se quiere formar buenos ciudadanos debe dejarse que los estudiantes participen en la elaboración del reglamento de la escuela. Sus colegas están en desacuerdo porque creen que los estudiantes no están preparados para ello y temen que hacerlos participar podría darles poder y generar desorden. ¿Qué piensa Ud. al respecto? ¿Estaría de acuerdo o en desacuerdo con la profesora Anchante? Explique su respuesta.

El 16,9% de los docentes respondió afirmativamente (sí estaría de acuerdo con la profesora Anchante) y, al explicar sus razones, argumentó a favor de la ciudadanía y el comportamiento ciudadano como fines en sí mismos. En sus respuestas, es posible que

56. Una de las capacidades de la quinta competencia del área de Personal Social de sexto grado de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores elaborada por el Ministerio de Educación (2000) señala: «Identifica los principales problemas de distribución de la población y de los recursos naturales de su comunidad y del país y busca posibles soluciones».

aludan a conceptos tales como libertad personal, autonomía, democracia, convivencia, participación, etc. Se presenta a modo de ejemplo la respuesta de un docente:

Estoy de acuerdo con la profesora Anchante, porque las niñas y los niños son parte de la vida democrática de una institución educativa, su participación es un derecho como cualquier ciudadano.

El 1,4% respondió afirmativamente (sí estaría de acuerdo con la profesora Anchante) y, al explicar sus razones, argumentó que es responsabilidad de la escuela formar para la ciudadanía. Véase la respuesta de un docente:

La escuela juega un rol muy importante en la formación de la ciudadanía y participar en la elaboración de reglamentos puede ser una buena oportunidad para aprender, por eso estoy de acuerdo en el método de la profesora Anchante.

El mayor porcentaje de respuestas de los docentes (47,7%) señala que estos estarían de acuerdo con la profesora, pero explican sus razones de modo muy general o insuficiente, o supeditan la participación estudiantil a la presencia de ciertas condiciones. Las siguientes respuestas ejemplifican esta situación:

- Estaría de acuerdo pero solo si los profesores tienen tiempo para supervisarlos.*
- Sí, para que funcione todo mejor y haya más conciencia de las reglas de convivencia.*

Un preocupante 11,5% de los docentes respondió negativamente; es decir, estos docentes afirmaron que no están de acuerdo con la profesora Anchante, ofrecieron un comentario irrelevante o una respuesta contradictoria, dieron una opinión que no responde a lo que se les pregunta, o repitieron o parafrasearon la pregunta. Ejemplo:

Estoy en desacuerdo porque primero existen normas y reglas en que los alumnos deben cumplir porque nosotros estamos formando a los alumnos en base de las normas y reglas que están ya dadas.⁵⁷

Las respuestas de los docentes sobre la participación estudiantil en la escuela y la pobre valoración que demuestran los estudiantes en sus respuestas sobre su protagonismo en la resolución de los conflictos en la escuela guardarían una relación directa.

57. El subrayado es nuestro.

10. ¿Cómo y para qué se aprende la historia?

Los estudiantes estarían aprendiendo una historia episódica y descriptiva, lo que explicaría las dificultades que tienen para establecer relaciones significativas entre pasado y presente, y para reflexionar sobre los asuntos públicos.

Varias preguntas de la prueba requerían comprensión de conflictos o de situaciones sociales en el tiempo, identificación de causas y consecuencias, comprensión secuencial de ciertos procesos actuales (temas como migración, CVR, etc.). Los estudiantes demostraron muchas dificultades, por ejemplo, para nombrar procesos o hechos importantes de nuestra historia de los cuales se pueda aprender para actuar con mayor responsabilidad en la actualidad y no repetir errores pasados. Aquellos que lograron mencionar algún proceso fundamental en nuestra historia señalaron la época del Tahuantinsuyo o el Imperio de los incas.⁵⁸ Así también, hubo preguntas sobre el sentido de aprender Historia, las que por ser de mayor demanda cognitiva, solo la respondieron algunos estudiantes.

Estas respuestas invitan a reflexionar sobre cómo y para qué se enseña la historia y a reconocer el sentido de desarrollar una memoria y una conciencia históricas que favorezcan el compromiso ciudadano con los retos y desafíos sociales para la construcción de la democracia en el país.

Se tendría que abandonar la historia centrada en personajes, élites y hechos aislados que deben ser memorizados, para orientar la investigación hacia hechos colectivos y cíclicos de lo sociohistórico, así como hacia la investigación de procesos históricos actuales. Es necesario abandonar la enseñanza de la historia como una actividad repetitiva (copiar, hacer resúmenes, memorizar fechas), para, más bien, desarrollarla como comprensión y reflexión del devenir de las personas y de los pueblos. Para ello, es importante incorporar las recientes y novedosas investigaciones sobre los procesos históricos peruanos.⁵⁹ Innovar en la enseñanza de la historia es una necesidad para desarrollar la conciencia y el compromiso ciudadanos, tal como lo señala la Comisión de la Verdad y Reconciliación: «Combatir el olvido es una forma poderosa de hacer justicia [...] es una forma de acercarnos más a ese ideal de democracia que los peruanos y peruanas proclamamos con tanta vehemencia y practicamos con tanta inconstancia [...]».

58. Patricia Oliart y Gonzalo Portocarrero (1989) han realizado estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia en varias escuelas de diferentes regiones del país. En ellos, coinciden en afirmar que el aprendizaje de la historia ha idealizado el tiempo de los incas hasta considerarlo como el único tiempo verdaderamente bueno de nuestra historia.

59. El conocimiento de los procesos históricos peruanos en general ha tenido un sustancial enriquecimiento en las últimas dos décadas: una verdadera revolución en cuanto a temas, métodos, épocas incorporadas al panorama general, nuevos personajes de distintas clases sociales y etnias. La calidad de esta producción historiográfica no ha sido tan apreciada como la profundidad que ha tenido su mensaje, que transformó la idea de país y de proceso que el pueblo mismo ha asumido (Glave 1996).

11. La escuela como espacio de encuentro ¿propicia el reconocimiento del otro?

Las estudiantes muestran dificultades para reconocer y valorar la diversidad de su entorno.

Una característica que nos define como país es nuestra gran diversidad cultural. Tal realidad se puede reconocer en cualquier espacio y contexto en el que interactuamos.

La Estructura Curricular Básica de Primaria del Ministerio de Educación (2000)⁶⁰ incorpora el tema de la diversidad cultural a través de un contenido transversal: la pluriculturalidad peruana. En dicho documento, se señala lo siguiente: «El gran reto de la educación frente a la pluriculturalidad es promover la interculturalidad como principio fundamental para la unidad nacional [...]». Este contenido transversal tiende al reconocimiento y valoración positiva de la diversidad étnica, cultural y lingüística de la sociedad peruana y a la formación de identidades respetuosas de sí mismas y de los demás a través de la interculturalidad.

Sin embargo, los diseños curriculares no han logrado aún ofrecer pautas metodológicas claras que permitan el desarrollo de los ejes curriculares y de los contenidos transversales, así como tampoco se han especificado los aprendizajes esperados a partir de ellos.

Lo anterior explicaría, de alguna manera, las dificultades de los estudiantes para responder preguntas vinculadas con el tema de la diversidad. La noción de diversidad y la perspectiva intercultural parecen ser aún contenidos y enfoques muy nuevos para la escuela en general, incluyendo a los docentes. Parece ser también que, desde un discurso de igualdad —igualdad de derechos para todos, por ejemplo—, hay, en general, un temor de reconocer la diversidad como un valor y, más bien, se le reconoce como una dificultad. Recordemos que, en los últimos años, desde el Estado y la sociedad civil, se ha logrado extender derechos a grupos históricamente excluidos como las niñas y los niños, los analfabetos, las mujeres, etc. Sin embargo, estos indudables logros sociales, desde un enfoque de equidad e inclusión, no han logrado aún insertarse en la vida cotidiana en nuestra cultura. Lamentablemente, la discriminación y el maltrato al otro —al diferente por razón de género, etnia, cultura, condición socioeconómica, discapacidad— son aún una realidad cotidiana. Por lo tanto, es esperable que estas preguntas tengan un alto grado de dificultad para los estudiantes de sexto grado.

Todo ello explicaría el hecho de que un alto porcentaje de estudiantes identifique como correctas alternativas que desconocen la diversidad cuando se pregunta por qué somos diversos los peruanos y optan por respuestas como «no somos diversos porque todos somos peruanos». Nótese que la misma pregunta afirma que somos diversos y lo que se pide es que se identifiquen causas de diversidad. Detrás de esta negación de nuestra condición de diversidad, se estaría encerrando la idea de que ser diferente es inconveniente y genera inequidad, desigualdad, pues en nuestra historia ser diferente ha significado ser el *otro excluido*.

Las respuestas de las niñas y de los niños evidencian cierto temor por aceptar las obvias

60. En el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular vigente (2005), la interculturalidad aparece como un tema transversal denominado Educación intercultural (MINEDU 2005:22).

diferencias culturales, por ejemplo en el caso de niñas y niños de culturas nativas. Frente a situaciones de encuentro en la escuela con niños de diferente cultura, el mayor porcentaje de las respuestas se orienta hacia propuestas de protección (paternalista) frente a la posibilidad de discriminación («me haría su amiga y la defendería», «es mejor que esa chica estudie en una escuela en su pueblo para que no se sienta mal aquí»); pocas respuestas aluden al aprendizaje que implica relacionarse y compartir con niños y niñas distintos. Lo mismo ocurre cuando proponen comportamientos democráticos frente a la posibilidad de estudiar con niñas o niños discapacitados («los ayudaría en todo», «trataría de no hacer diferencias para que no se sientan diferentes a nosotros»). Propuestas como estas estarían respondiendo a las innegables prácticas discriminatorias que aún existen en nuestra cultura.

El temor del individuo a ser diferente de los demás respondería a una necesidad de protección frente a la discriminación y, de alguna manera, estaría aún vigente el mal entendido discurso igualitario que en su momento buscó la universalización de los derechos para los grupos históricamente marginados en nuestra historia. Desde este discurso, se *borraría* cualquier diferencia que invite a la exclusión, pues todos somos iguales y tenemos los mismos derechos. Así, pareciera que, para ser sujeto de derecho, habría que invisibilizar las diferencias culturales evidentes en nuestro país.

La escuela tiene el reto de trabajar la riqueza de nuestra diversidad como una oportunidad y no como una limitación. Para ello, es necesario evidenciar las diferencias, reconocerlas y valorarlas, e inaugurar prácticas sencillas y cotidianas de la riqueza del encuentro intercultural. Y, si bien la escuela no es el único espacio responsable de trabajar esta dimensión de la ciudadanía en el Perú —la familia, la comunidad, los medios de comunicación social, etc. comparten esta responsabilidad—, lo cierto es que no puede eludir la propia realidad en la que se da cotidianamente el proceso educativo.



1. Conclusiones

CONCLUSIONES GENERALES

- El 1,0% de los estudiantes que respondieron la prueba tiene un desempeño que los ubica en el nivel 3 de la capacidad 1, *Maneja información sobre convivencia y participación democráticas*. Se considera que el nivel 3 es el esperable para sexto grado, es decir, el nivel que indica los aprendizajes y desempeños que se espera que los estudiantes logren en este grado respecto del manejo de información sobre ciudadanía y democracia desde el área de Personal Social.

Los estudiantes que alcanzan el nivel 3 demuestran capacidad no solo para identificar información, sino también para explicarla u opinar con argumentos que involucran principios democráticos. Su comprensión de diversos conflictos sociales en contextos cercanos a su experiencia cotidiana o más lejanos —nacionales e internacionales— incluye tanto la explicación de relaciones causales como reflexiones basadas en memoria histórica esperada para sexto grado según el currículo.

- El 26,9% de estudiantes se ubica en el nivel 2 de la capacidad *Maneja información*. Estos estudiantes demuestran un desempeño inicial al identificar información sobre convivencia y participación democráticas. Las niñas y niños que se ubican en este nivel identifican lo siguiente: información básica sobre ciudadanía desde conflictos sociales locales y nacionales, relaciones causales en los conflictos interpersonales y de su localidad, algunos hechos o procesos históricos nacionales, y determinados asuntos públicos. Estos estudiantes demuestran capacidad para ponerse en el lugar del otro y reconocer puntos de vista diferentes del suyo, pero no logran explicar sus opiniones ni la información que tienen sobre ciudadanía democrática.
- El 35,7% de estudiantes se ubica en el nivel 1, lo que significa que manejan información muy básica sobre ciudadanía: no identifican información relevante ni logran explicar conflictos sociales con argumentos democráticos. El desempeño que demuestran respecto de la capacidad no corresponde al grado evaluado, sino a grados anteriores a sexto grado de primaria. En este nivel, los estudiantes responden preguntas cuyas tareas consisten, fundamentalmente, en la identificación de derechos vigentes o vulnerados en situaciones cotidianas, cercanas a la experiencia infantil y escolar.
- Las grandes dificultades que los estudiantes demuestran para explicar sus opiniones sobre los asuntos públicos con argumentos democráticos se explican, en alguna medida, por el limitado vocabulario que demuestran, es decir, por su deficiente manejo de definiciones vinculadas con ciudadanía (democracia, diversidad, Constitución, derechos, participación). A este problema se añaden las limitaciones

en el manejo del lenguaje escrito que no les permiten articular de manera lógica sus opiniones y argumentos. Esta situación estaría corroborada por los hallazgos encontrados en el análisis de los resultados de la prueba de Comprensión de Textos de sexto grado de primaria, en la que solo el 12,1% de la muestra de estudiantes evaluados alcanza el nivel esperado para el grado, es decir son capaces de localizar datos explícitos en el texto, interpretar y establecer conexiones globales en el texto, reconocer relaciones entre dos ideas explícitas e implícitas, reconocer relaciones causales y de comparación, asumir un punto de vista a partir del texto, leer diversos tipos de texto, etc.

- En las dos capacidades evaluadas en esta investigación (*Maneja y Propone*), los estudiantes muestran dificultades para aplicar y transferir información sobre ciudadanía democrática así como para reconocer y valorar al otro.
- El análisis comparativo de los resultados de los estratos nos confirma que se mantienen las grandes brechas de desigualdad entre las escuelas estatales y las no estatales, las urbanas y las rurales, las polidocentes y las multigrado. Esto merece una especial mirada del sector y de la sociedad en su conjunto, pues, si lo que se busca es el desarrollo democrático del país, se deben realizar los mayores esfuerzos para lograr equidad en el servicio educativo que se traduzca en hechos concretos en el aula y la escuela.
- La ausencia de referentes democráticos en la escuela y en nuestra sociedad en general dificultaría la capacidad de los estudiantes para explicar conflictos y proponer alternativas a los mismos con sentido democrático. Es complejo proponer y argumentar a favor de alternativas democráticas en un contexto antidemocrático.
- Las características de las respuestas de los estudiantes nos estarían señalando que los asuntos públicos (como la CVR) no formarían parte de los aprendizajes de la escuela: en esta, no se estaría vinculando significativamente lo que sucede en el entorno social y político con los diversos aprendizajes que en ella se desarrollan.
- Los estudiantes demuestran en sus respuestas tener poca experiencia de ejercicio ciudadano en su vida cotidiana, en la familia y en la escuela, pues evidencian dificultad para argumentar a favor de alternativas democráticas desde sus propias vivencias. Es probable que esta dificultad para articular propuestas democráticas se deba también a la falta de reconocimiento social de las niñas y niños como ciudadanos sujetos de derechos y responsabilidades.
- Muchas de las respuestas de los estudiantes de la segunda capacidad, *Propone alternativas democráticas de convivencia y participación democráticas*, no incluyen un manejo suficiente de información sobre democracia y ciudadanía. El limitado manejo de información sobre ciudadanía democrática (vocabulario, definiciones, asuntos públicos, etc.) dificulta un mayor nivel y calidad de alternativas realmente democráticas.
- Las propuestas que los estudiantes elaboran frente a los conflictos sociales no son antidemocráticas, pero tampoco totalmente democráticas en sentido estricto. La mayoría de estudiantes propone salidas a los conflictos desde lo que podríamos llamar una «ética de la bondad» (ser bueno con los otros, ser caritativo y compasivo), más que desde un conocimiento claro y una apuesta por principios democráticos. Debido a ello, sus respuestas carecen de argumentaciones que respondan a un entendimiento reflexivo sobre el sentido de los derechos de las personas en

general o de las niñas y de los niños en una democracia, o de explicaciones de sus propuestas que incluyan —con sus propias palabras, explícita o implícitamente— el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la vida cotidiana o en los asuntos públicos. Por otro lado, sus respuestas demuestran un compromiso más individual para solucionar o plantear alternativas a los conflictos sociales que desde una lógica de la organización y participación colectivas. Existe una débil conciencia en los niños y niñas de reconocer y valorar sus posibilidades de protagonismo en los asuntos públicos en los diferentes contextos en los que interactúan (familia, escuela, comunidad).

CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

- Las preguntas cerradas o de opción múltiple de las dos capacidades evaluadas —componentes *Identifica* y *Opta*—, que son las preguntas de menor demanda cognitiva, obtienen mayor porcentaje de respuestas adecuadas. Por su parte, las preguntas abiertas o de producción de respuesta —componentes *Explica* y *Propone*—, en las que los estudiantes deben elaborar su propia respuesta, tienen menos respuestas adecuadas.
- Se encontró una correlación moderada o grado moderado de asociación (0,61)⁶¹ entre el desempeño de los estudiantes en la primera capacidad —*Maneja información sobre convivencia y participación democráticas*— y los resultados del desempeño en las preguntas que evalúan la capacidad de optar por alternativas democráticas. Esto significa que, a mejor desempeño en una capacidad, mejor desempeño también en la otra, y viceversa.
- La mayoría de los estudiantes —no menos del 65%— de sexto grado evaluados opta por alternativas democráticas a los conflictos o desafíos sociales; es decir, elige la respuesta correcta. Sin embargo, es preciso señalar que el porcentaje restante (35%) representa el grupo de estudiantes que optan por respuestas que plantean alternativas pasivas e indiferentes (no hacer nada), agresivas o punitivas (castigar o sancionar), dependientes (hacer lo que la mayoría hace), y alternativas que evaden la responsabilidad frente a una situación no democrática y la desplazan a un tercero adulto que representa la autoridad (decirle a la profesora que solucione el problema, por ejemplo). Es esta última forma de respuesta inadecuada —la de desplazar la solución a un tercero— la que obtiene un mayor porcentaje de respuestas (alrededor de un 10%).
- Respecto de las preguntas que corresponden al componente *Opta*, no hay grandes fluctuaciones en las frecuencias de respuestas. Ello, nos señalaría que los contenidos involucrados en la prueba, no representarían un rasgo de dificultad. Los diferentes contenidos que evalúan las preguntas (diversidad e interculturalidad, principios democráticos, derechos y responsabilidades, equidad de género, y logros y desafíos sociales) no les agregan o disminuyen dificultad a las respuestas de los estudiantes. El porcentaje de acierto es más o menos el mismo (entre el

61. El coeficiente de correlación es un indicador estadístico que mide el grado de asociación y la dirección que existe entre las variables que se están correlacionando, en este caso, las dos capacidades que evalúa la prueba de Formación Ciudadana. Si el coeficiente de correlación fluctúa entre 0,4 a 0,7, se dice que es moderado.

67% y el 77% de respuestas correctas en cada una de las preguntas), con un ligero menor desempeño en las preguntas cuyo contenido corresponde a diversidad e interculturalidad.

- Frente a las situaciones planteadas en la evaluación, resulta alentador identificar que la mayoría de las niñas y de los niños opta por el diálogo, por la negociación y por la necesidad de llegar a acuerdos frente a los conflictos. Esta característica es un potencial para el desarrollo de la formación ciudadana en la institución educativa.
- Una minoría de estudiantes logra elaborar respuestas adecuadas cuando tienen que proponer alternativas a los conflictos sociales. Según el análisis de los resultados, aproximadamente el 24% de los estudiantes evaluados elabora propuestas democráticas a los conflictos sociales según lo esperado. El mayor porcentaje de los estudiantes (alrededor del 45%) elabora respuestas parcialmente adecuadas. Entre el 12% y el 23%, propone alternativas no adecuadas.
- Las características de las respuestas parcialmente adecuadas en la capacidad *Propone* son similares a las encontradas en el nivel 2 de la capacidad *Maneja*. Son respuestas muy generales, carentes de argumentos ciudadanos y democráticos y de un compromiso claro con los asuntos públicos y con los conflictos y desafíos sociales. Así, existe una alta correlación (coeficiente de correlación 0,72)⁶² encontrada entre el nivel de desempeño logrado por los estudiantes en la primera capacidad —*Maneja información*— y los resultados del desempeño de los estudiantes en las preguntas que evalúan la capacidad de proponer alternativas de convivencia y participación democráticas. Esta correlación nos estaría indicando que los estudiantes que logran buenos resultados en la primera capacidad (*Maneja*), también lo hacen en la segunda (*Propone*). A partir de ello, podríamos afirmar que aquellos estudiantes que identifican y explican información relevante sobre ciudadanía y democracia logran elaborar propuestas democráticas basadas en argumentos ciudadanos consistentes frente a los conflictos sociales.

2. Recomendaciones

Es preciso señalar que la formación ciudadana de las niñas y niños del país no depende exclusivamente de la escuela: otros espacios también influyen en la formación ciudadana de los estudiantes (familia, distrito, sociedad, país, etc.). No obstante, las instituciones educativas pueden contribuir a que sus estudiantes alcancen las competencias necesarias para un ejercicio ciudadano.

Uno de los requerimientos de la educación actual es la elaboración de niveles de logro de los aprendizajes para cada grado y ejes del currículo. Solo así el Ministerio, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto podrán estar vigilantes de los aprendizajes de los estudiantes.

Se espera que estas recomendaciones se tomen en cuenta para que, poco a poco y de acuerdo con las realidades particulares, se desarrollen las competencias ciudadanas de los estudiantes.

A LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Es necesario promover la vigilancia por parte de toda la comunidad educativa respecto del estilo de relaciones que se establecen en las escuelas, de las posibilidades de participación que se brinda a los estudiantes, de las normas y reglamentos y de la calidad de los aprendizajes. De este modo, se podrá facilitar el desarrollo de la convivencia democrática.

Se debe garantizar la vigencia de los derechos de los estudiantes, interviniendo en acciones personales o institucionales de maltrato, discriminación o corrupción.

A los directores:

Es fundamental reflexionar sobre el estilo de gestión y el clima institucional que se promueve en la institución educativa, es decir, el clima emocional en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estilo de interacciones que se promueven entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, el nivel de participación de docentes, estudiantes y familias, etc. Los directores y las autoridades de la escuela deben asegurarse de que la escuela sea un referente de convivencia democrática.

- Es responsabilidad de las autoridades de la institución educativa reconocer el estatus ciudadano de los estudiantes. Esto implica ofrecerles reales espacios de expresión, participación y de toma de decisiones dentro de la escuela.
- La asamblea podría emplearse como recurso para trabajar con los diferentes actores de la escuela, de manera que se fomente la participación y se ofrezcan oportunidades de opinión y decisión, de tal modo que se desarrolle la práctica de la argumentación desde un diálogo respetuoso y al mismo tiempo exigente en el sentido de organización y sustentación de las diversas opiniones. Así, se podrá desarrollar una convivencia democrática en donde el poder distribuido garantiza la participación, el ejercicio democrático y la eficacia escolar.
- Es importante que las relaciones entre los adultos al interior de la escuela, la estructura y cultura organizacional de la institución sean un referente y un modelo del ejercicio democrático para los estudiantes.
- Es una tarea de los directores establecer un diálogo permanente con los docentes para que la visión y misión de la institución educativa se articule con las prácticas de convivencia democrática. De la misma manera, se debe establecer una comunicación fluida con las madres y los padres de familia —o sus sustitutos— para involucrarlos en los fines de la escuela.
- Se debe tomar en cuenta que la institución educativa está inserta en una comunidad local. Por ello, es necesario que el director participe de las reuniones de la localidad como representante de la institución educativa, prestando apoyo en la formación ciudadana de las niñas y niños de la localidad y dialogando con otras escuelas de la zona.
- Un desafío para las instituciones educativas es el funcionamiento democrático de los CONEI (Consejos Educativos Institucionales), órganos de participación y vigilancia ciudadana, conformados por los diferentes actores de la comunidad educativa (director, docente, estudiantes, padres y madres de familia). Esta instancia es una oportunidad para desarrollar desde la experiencia misma el ejercicio democrático de la escuela, así como para desarrollar capacidades ciudadanas.

- Es recomendable la creación de un espacio de voluntariado y participación con la comunidad a partir del cual los estudiantes sientan que lo que aprenden se puede poner al servicio de la comunidad.
- Se debe aprovechar los espacios para la participación activa y autónoma de los estudiantes: municipios escolares, consejos de aula, etc. Asimismo, es importante compartir con los mismos estudiantes propósitos de la escuela ofreciendo oportunidades y orientación para ejercer liderazgo y participación democrática.

A los docentes:

El docente tiene muchas posibilidades para desarrollar la formación ciudadana de sus estudiantes. Cualquier propuesta de construcción de aula democrática debería considerar los espacios, los mecanismos y las estrategias tendientes al desarrollo de actitudes democráticas que ya existen en la escuela, muchos de los cuales son promovidos por el propio Ministerio y que se han desarrollado en experiencias de proyectos ciudadanos por organismos no gubernamentales y por iniciativa de los propios docentes en diferentes instituciones educativas (municipio escolar, normas de convivencia, defensorías escolares, etc.). Para este fin, es necesario que los cambios y las iniciativas de desarrollo de democracia en la institución educativa tomen en cuenta las características —capacidades, limitaciones y potencialidades— de la cultura escolar y de los miembros de toda la comunidad educativa.

- La percepción que el docente tiene del niño y la niña es fundamental. Por ello, es importante que se trabaje con apertura y creatividad, interacciones fundadas en el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos y responsabilidades.
- Las y los docentes son modelos y referentes cotidianos de ejercicio ciudadano para sus estudiantes. Por ello, es importante que asuman ese rol de manera consciente y permanente, pues se aprende mucho más lo que se vive en las interacciones con el docente que mediante cualquier método de enseñanza. Esa es la tarea tutorial del docente, la que tendría que basarse en el respeto, la confianza y el afecto mutuos.
- Es prioritario mantener una actitud de autoevaluación y búsqueda de formación constante sobre las actitudes y estilos de interacción. En este sentido, el docente debe mantenerse siempre informado de la realidad local, nacional e internacional; propiciar siempre en clase la reflexión sobre la coyuntura; y demostrar interés y compromiso por los asuntos públicos.
- Se debe propiciar que los estudiantes sean sujetos de su propio aprendizaje a través de la capacidad reflexiva. Por ejemplo, es importante trabajar procesos de metacognición, pues, si los docentes involucran a sus estudiantes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, estos serán conscientes de su propio desarrollo y se comprometerán con los retos que este proceso supone.
- Es importante que lo que los estudiantes aprenden sobre ciudadanía se traduzca en acciones para la vida cotidiana. Esto implica tomar en cuenta la cultura infantil y vincularla con los asuntos públicos. Es necesario que los aprendizajes que se construyen y las estrategias que se implementan en el aula les permitan transferir a los estudiantes aprendizajes a situaciones de su vida diaria.
- Es oportuno propiciar la reflexión sobre el sentido de los asuntos públicos propiciando espacios y mecanismos para opinar y argumentar de acuerdo con principios democráticos coherentes con una ética ciudadana.

- Es importante manifestar altas expectativas y ofrecer diversas formas de aprender a reflexionar y ejercer la ciudadanía, pues esto incide directamente en el nivel de logro sobre ciudadanía democrática.
- Los docentes podrían organizarse para contar con reuniones de intercambio de experiencias, de capacitación, de diseño de estrategias de trabajo coordinado para desarrollar el eje de ciudadanía y las prioridades de aprendizaje de los estudiantes para el ejercicio democrático.
- La mejor manera de aprender es experimentando, por ello, es necesario que la escuela propicie experiencias de organización y participación estudiantil democráticas. Ello exige resignificar el rol de los estudiantes, sus posibilidades, sus responsabilidades y la vigencia de sus derechos. En ese sentido, los municipios escolares son una oportunidad para desarrollar capacidades ciudadanas si es que realmente se incorporan en la organización y gobierno de la escuela, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje como experiencia en constante reflexión.

A LAS FAMILIAS

- Siendo la familia un espacio fundamental de socialización y de aprendizaje es muy importante que ofrezca oportunidades reales de convivencia democrática, es decir, para opinar, tomar decisiones, cumplir con responsabilidades, asumir retos.
- Las decisiones sobre la convivencia familiar (normas, límites) tendrían que ser producto de la reflexión de todos, de modo que todos los miembros se sientan incluidos y comprometidos en cumplir lo acordado. Este estilo de toma de decisiones para la convivencia es al mismo tiempo, la mejor forma de aprender a participar y a convivir democráticamente. En ese sentido es valioso que todos los miembros de la familia asuman responsabilidades y se sientan corresponsales del otro, protagonistas cotidianos de la dinámica familiar, partícipes en la búsqueda de un clima armónico que favorece a todos.
- Los adultos, padre y/o madre o quien/es se responsabilicen de la familia son un referente o modelo importante para las niñas, los niños y los jóvenes, por ello es necesario recordar siempre que la mejor manera de educar y de aprender es a través del modelo. Los adultos deben demostrar que su autoridad nace del respeto, del buen trato y afecto mutuos, así como manifestar comportamientos de ciudadanía responsable en situaciones cotidianas, desde respetar el semáforo y no esuciar las calles hasta analizar reflexivamente propuestas políticas antes de emitir un voto para elegir a nuestras autoridades.
- Los adultos responsables de la familia, tendrían que propiciar momentos de diálogo con sus hijos e hijas. Y dialogar implica escuchar y aceptar puntos de vista que pueden ser diferentes al propio, no juzgar opiniones, más bien propiciar la discusión, el debate, la reflexión, el análisis desde diversos enfoques y miradas. Esto no solo desarrolla habilidades de argumentación, escucha activa sino también la capacidad de reflexionar sobre las propias ideas, la criticidad. Sobre ello, se recomienda conversar desde lo que sucede a los estudiantes en la escuela hasta los asuntos públicos de nuestra realidad que afecta a todos.
- La familia es un espacio fundamental para desarrollar el respeto por el otro, la valoración del otro diferente (diferencia de edad, sexo, características personales, etc.). Esta experiencia primaria en la familia puede permitir una favorable interacción intercultural en un país tan diverso como el nuestro.

- Las niñas y los niños requieren del apoyo y del estímulo de los adultos del hogar para realizar sus tareas. Una familia que mantenga comunicación con la escuela respecto a los aprendizajes de los niños y que colabore en este proceso en el hogar estimula el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje y su desarrollo integral.
- Es muy pertinente, que la familia participe de los momentos en los que los niños y niñas ven televisión o se conectan a Internet. Los adultos responsables de la familia tendrían que asumir la tarea de reflexionar con los niños sobre los mensajes que los medios audiovisuales les ofrecen y así desarrollar opinión crítica sobre ellos.

Bibliografía

ANSIÓN, Juan

1990 «La educación ante las demandas socio-culturales». En *Seminario sobre análisis de la educación en el Perú. Educación para la democracia en participación responsable*. Lima, 16 al 20 de octubre de 1989. Lima: PUCP- CONCYTEC.

ANSIÓN, Juan; DIEZ, Alejandro, MUJICA, Luis (ed.)

2000 *Autoridades en espacios locales: una mirada desde la antropología*. Lima: PUCP.

ANSION, Juan; VILLACORA, Ana María (ed.)

2004 *Para comprender la escuela pública, desde sus crisis y posibilidades*. Lima: PUCP.

BASOMBRÍO, Carlos

2000 *Abimael Guzmán y Vladimiro Montesinos: ¡Democracia, enemiga mía!* Ver: www.idl.org.pe/idlrev/revistas/134/indice.htm - 19k

BUENO, Eduardo

2001 «Los cuatro riesgos de la democracia en América Latina». *Revista Vocero para la Paz*. México: Consorcio de Universidades Privadas.

CIDE

2001 *Hacia un modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*. Madrid: CIDE.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: CVR.

EDITORIAL MAGISTERIO

2004 *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*. Educación para una cultura ciudadana, N° 9, junio-julio.

FERREYROS, Alejandro

2000 «Fragmentos de autoritarismo cotidiano». *Revista Paz*, Lima: Ceapaz, N° 36.

FREIRE, Paulo

2001 *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 218 pp.

FRISANCHO, Susana

2005 *Democracia y psicología evolutiva*. Documento no publicado.

GLAVE, Luis Miguel

1996 *Imágenes del tiempo: de historia e historiadores en el Perú contemporáneo*. Lima: IEP.

GUERRERO, Luis

1991 ¿Y ahora qué hice? *Ayni*. Lima: Rádda Barnen.

HONNETH, Alfred

1992 *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

INEI–UNICEF

2004 *El estado de la niñez en el Perú*. Lima: INEI

KYMLIKA, William y NORMAN, W. y otros

2000 *Citizenship in Diverse Societies*. Nueva York: Oxford University Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED)

2000 *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores*. Lima: MED.

2001 *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: MED/ MECEP

2005a *Indicadores de la Educación*. Lima: MED / Unidad de Estadística Educativa

2005b *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima: MED.

2005c *Plan Estratégico Sectorial Multianual 2004-2006 – Reformulado*. Lima: MED. 54 pp.

NUGENT, Guillermo

2001 *¿Cómo pensar en público? Un debate pragmatista con el tutelaje castrense y clerical*. Ponencia presentada en el Encuentro de la Red Peruana para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

O'DONNELL, Guillermo

1992 «¿Democracia delegativa?». *Cuadernos del CLAEH*, N° 61, año 17, 5-20. Montevideo: CLAEH.

PNUD

2004 *Informe de la democracia en América Latina*. Nueva York: PNUD.

2005 *Informe sobre Derechos Humanos*. Nueva York: PNUD.

PORTOCARRERO, Gonzalo y OLIART, Patricia

1989 *El Perú desde la escuela*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

SAVATER, Fernando

2003 *Educación y ciudadanía en la era global*. Conferencias. Lima: Centro Cultural del Banco Interamericano de Desarrollo. Octubre 2003, N° 48.

SCHULDT, Jurgen

2002 *Economía política de la transición. Hacia una nueva modalidad de acumulación en el Perú, 1990-2000: perspectivas y alternativas*. www.docentes.up.edu.pe/JSchuldt/publics/art001.htm - 95k.

SIME, Luis

2003 *Hacia una pedagogía de la Convivencia*. Lima: PUCP.

SIME, Luis y TINCOPA, Lila

2004 *Estado de arte sobre ética, ciudadanía y paz en la educación en 5 países de América Latina*. Lima: Foro Educativo-FLAPE.

TANAKA, Martín (Compilador)

1999 *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP.

TAYLOR, Charles

1993 *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

1994 *La Ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós

TORNEY-PURTA, Judith

2001 *Ciudadanía y educación en 28 países. Estudio de educación cívica en 28 países*. Ámsterdam: IEA.

TOURRAINE, Alain

2003 *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

UGARTE, D. y VILLANUEVA, M.

2002 *Saberes y sentires para educar en democracia*. Lima: Tarea.

VIGIL, Nila y ZARIQUIEY, Roberto

2003 *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: PUCP.



El presente informe ha sido elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). El Ministerio agradece y alienta la difusión de este informe, cuyo contenido puede ser reproducido citando la fuente.

Escríbanos a: Unidad de Medición de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación del Perú.
Calle Van de Velde 160, San Borja, Lima-41; o al correo electrónico: medicion@minedu.gob.pe

Visítenos en la página web: <http://www.minedu.gob.pe/umc>