



# Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina

Estudio Internacional sobre  
Educación Cívica y Ciudadana 2016  
de la IEA Informe Lationamericano

Wolfram Schulz  
John Ainley  
Cristián Cox  
Tim Friedman

Estudio Internacional sobre Educación  
Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA  
Informe Latinoamericano



Wolfram Schulz  
John Ainley

Cristián Cox  
Tim Friedman

# Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina

Estudio Internacional sobre Educación  
Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA  
Informe Latinoamericano



Wolfram Schulz  
The Australian Council for Educational Research  
Camberwell, Victoria  
Australia

John Ainley  
The Australian Council for Educational Research  
Camberwell, Victoria  
Australia

Cristián Cox  
Center of Comparative Policies in Education  
Universidad Diego Portales  
Santiago Centro, Chile

Tim Friedman  
The Australian Council for Educational Research  
Camberwell, Victoria  
Australia

IEA  
Keizersgracht 311  
1016 EE Amsterdam, the Netherlands  
Telephone: +31 20 625 3625  
Fax: + 31 20 420 7136  
email: [secretariat@iea.nl](mailto:secretariat@iea.nl)  
Website: [www.iea.nl](http://www.iea.nl)

© International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2018  
Todos los derechos reservados.



La Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), cuya sede central se encuentra en Amsterdam, es una institución internacional independiente de instituciones nacionales y agencias gubernamentales de investigación. Realiza estudios comparativos a gran escala sobre el logro educativo y otros aspectos de la educación con el objetivo de lograr una profunda comprensión de los efectos que tienen las políticas y las prácticas en, y entre, sistemas de educación.

*Copia editada* por Paula Wagemaker Editorial Services, Otarehua, Central Otago, Nueva Zelanda  
Diseño de Becky Bliss Design and Production, Wellington, Nueva Zelanda

© International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) 2018

# Prefacio

Estudios comparativos de alta calidad y gran escala sobre los sistemas educativos en el mundo permiten una mejor comprensión de las políticas y prácticas que fomentan el avance educativo. Esos estudios también juegan un papel crítico al ayudar a las naciones a consolidar su propio conocimiento y capacidad investigativa. Durante más de 60 años la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, sigla en inglés) ha realizado estudios de investigación similares con el propósito de mejorar el aprendizaje para todos. En este contexto, el trabajo exitoso y de largo plazo con nuestros miembros y otros países en América Latina es parte esencial de este informe.

La investigación educativa debe enfocarse más allá de las capacidades del estudiante en destrezas fundamentales tales como matemáticas, ciencias y habilidad lectora. La educación cívica y ciudadana tiene un papel igualmente importante en la preparación de nuestros niños para la vida después de la escuela y las sociedades en la segunda década del siglo veintiuno. El Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) y sus predecesores demuestran el compromiso continuo de la IEA con la investigación enfocada en metas holísticas de la educación.

ICCS 2016 es el cuarto estudio de la IEA que investiga como los sistemas educativos preparan a los jóvenes para asumir sus roles presentes y futuros como ciudadanos, y los ayudan a prosperar en un mundo que requiere un enfoque abierto y orientado a la cultura, una orientación moral que haga énfasis en los derechos humanos y un enfoque en justicia social y participación política activa. ICCS 2016 proporciona datos, evidencia e investigación sobre el conocimiento y la comprensión de la educación cívica y ciudadanía por parte de estudiantes en 24 países. También incluye medición de aspectos persistentes de civismo y ciudadanía, examina las diferencias de estos aspectos entre países y dentro de ellos, y proporciona vínculos estadísticos que aseguran una base sólida para comparar los hallazgos de ICCS 2009 e ICCS 2016.

Al igual que en el ciclo 2009 de ICCS, los países que participaron en ICCS 2016 complementaron el ya exhaustivo estudio central con dos cuestionarios regionales de estudiantes, uno para países en Europa y el otro para países en América Latina, este último, el enfoque de este informe. El cuestionario latinoamericano, diseñado para medir aspectos relacionados con la educación cívica y ciudadana, de relevancia específica en esta región, fue completado por alrededor de 25.000 estudiantes en Chile, Colombia, República Dominicana, México y Perú. De esos países, los primeros cuatro también participaron en ICCS 2009, lo que significa que este informe incluye comparaciones de la información recopilada en ellos durante ICCS 2009 y 2016. La aplicación 2016 de ICCS marcó la primera participación de Perú en ICCS.

Usando test, antecedentes y datos contextuales provenientes de instrumentos internacionales principales, este informe se enfoca en los contextos para la educación cívica y ciudadana y las percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el gobierno, la convivencia pacífica, la cohesión social y la diversidad. Los temas abarcados en el componente regional son generalmente similares a los cubiertos en el 2009 y, por lo tanto, permiten comparaciones en el tiempo para los cuatro países que participaron en ambos ciclos. Adicionalmente, se recomienda a los lectores consultar el informe internacional principal de ICCS 2016 para obtener un análisis completo y crítico de los hallazgos del estudio en los países analizados. El informe técnico de ICCS 2016, próximo a publicarse, junto con un suplemento latinoamericano de la base de datos internacional de uso público, y la ya publicada guía del usuario, permitirán a la comunidad investigativa usar datos regionales y realizar análisis en profundidad.

Vistos desde una perspectiva global, los principales resultados de ICCS 2016 dados a conocer a finales del año 2017, al igual que este informe adicional de hallazgos realizan una contribución importante y oportuna a las discusiones sobre la educación cívica y ciudadana. La necesidad de preparar a los jóvenes de manera adecuada para la ciudadanía ha recibido creciente atención en muchos países latinoamericanos en décadas recientes. Este subcontinente joven y vibrante está

afrontando desafíos sociales significativos. Las últimas dos décadas han visto el resurgimiento de formas de gobierno más autoritarias, con bajos niveles de confianza y un nivel relativamente bajo de compromiso con la democracia. Las desigualdades sociales, la pobreza persistente y niveles muy altos de violencia, crimen y corrupción siguen siendo problemas significativos.

Los problemas explorados en ICCS 2016 ofrecen una visión única de las actitudes cívicas de los jóvenes y generan resultados relevantes para las políticas de los gobiernos nacionales. Como lo enfatiza el profesor Cristián Cox, investigador en el campo de la Universidad Diego Portales y destacado asesor del proyecto ICCS:

El marco conceptual de ICCS probablemente ofrece las definiciones más ricas y más consistentes de una sociedad democrática en el mundo actual al igual que sus prerrequisitos educativos y culturales. América Latina es una región con valores democráticos de altas aspiraciones, pero en realidad cuenta con instituciones cívicas débiles y malas prácticas políticas. En este contexto, ICCS cobra enorme relevancia y valor; al establecer las bases para la mejor definición de lo que debe ser la educación cívica y ciudadana contemporánea.

Estoy convencido que la evidencia confiable y comparable al igual que los datos aportados por la serie de estudios ICCS permitirán a los países evaluar las fortalezas de sus políticas educativas y medir el progreso de metas nacionales, regionales e internacionales. Con base en el éxito de los estudios del 2009 y el 2016, la IEA realizará la siguiente aplicación de ICCS en el año 2022, reconociendo una vez más que la educación cívica y ciudadana es un “blanco en movimiento” que debe responder a los cambios en los contextos nacionales, regionales e internacionales. Se espera que la educación para la ciudadanía global (ECG) y la educación para el desarrollo sostenible (EDS) jueguen un papel significativo en el nuevo estudio y mediante este apoyen aún más la agenda de la educación internacional, especialmente en aspectos relacionados con el objetivo 4.7 de las Metas para el Desarrollo Sostenible (MDS) promulgadas por las Naciones Unidas. La IEA espera que una vez más se desarrolle una adición regional para América Latina en ICCS 2022.

En ICCS 2016 la IEA se apoyó en su red internacional establecida de organizaciones de investigación, académicos y expertos técnicos. Dos organizaciones asociadas en cooperación con la IEA y los coordinadores nacionales de investigación (CNI) del estudio lo organizaron e implementaron. Ellas fueron el Australian Council for Educational Research (ACER) que fue la organización líder responsable de este informe, y el Laboratorio di Pedagogia Sperimentale (LPS) en la Universidad Roma Tre en Italia. Me gustaría expresar mi agradecimiento sincero a los equipos investigadores por su dedicación e intelecto los cuales hicieron de este informe una realidad, más precisamente a Wolfram Schulz, John Ainley y Tim Friedman de ACER, al igual que Cristián Cox de la Universidad Diego Portales en Santiago. También agradezco al equipo de investigación de ICCS por su trabajo analítico, revisión crítica y apoyo general durante la etapa de redacción: Bruno Losito de LPS, Gabriella Agrusti de la Universidad LUMSA en Roma, Julian Fraillon y Eveline Gebhardt de ACER.

Agradezco especialmente a los miembros del Comité Asesor del Proyecto (CAP) por su guía reflexiva y estudiosa durante el desarrollo e informe del estudio principal: Específicamente a Erik Amnå (Universidad Örebro, Suecia), Cristián Cox (Universidad Diego Portales, Chile), Barbara Malak-Minkiewicz (miembro honorario de la IEA, Países Bajos), Judith Torney-Purta (Universidad de Maryland, Estados Unidos) y Wiel Veugelers (Universidad de Estudios Humanísticos, en los Países Bajos). También estoy agradecido por la asesoría experta que brindaron los árbitros de muestreo de ICCS 2016, Marc Joncas y Christian Monseur (Universidad de Lieja, Bélgica), quienes realizaron una revisión técnica de los procedimientos de escalamiento y de reporte.

También debo mis sinceros agradecimientos al personal clave de investigación, operaciones y administración en la IEA – Falk Brese, Roel Burgers, Christine Busch, Ralph Carstens, Juliane Kobelt, Hannah Köhler, Paulína Koršňáková, Marta Kostek, Andrea Netten, Gabriela Noveanu, y Sabine

Weber – por su liderazgo incansable, su compromiso y atención al detalle. El Comité Editorial de Publicaciones de la IEA (CEP) dio retroalimentación crítica y sugirió mejoras en los borradores preliminares de este informe. Agradezco a Seamus Hegarty en nombre del grupo, al igual que a Paula Wagemaker y Gillian Wilson por editar este informe y gestionar su producción oportuna.

Como es el caso de todos los estudios de IEA, ICCS 2016 ha dependido de la participación crítica, la perseverancia y el entusiasmo de los coordinadores nacionales de investigación y de sus equipos. Cinco países se hicieron partícipes de la opción Latinoamericana y contribuyeron al desarrollo y revisión de este informe. Ellos son la base y nuestras guías en todas las iniciativas de la IEA.

El financiamiento principal para los estudios internacionales y regionales fue aportado por los 24 países y los sistemas educativos que participaron en ICCS 2016.

Finalmente, debemos nuestra más profunda gratitud a los miles de estudiantes, docentes y rectores de colegios por su disposición, tiempo y esfuerzos en proporcionar la información que sustenta este informe latinoamericano. Sin ellos, no hubiera sido posible realizar este estudio. Esperamos con anticipación las publicaciones, artículos de investigación y contribuciones en conferencias que sean inspirados por los datos provenientes de este importante estudio

*Dirk Hastedt*

DIRECTOR EJECUTIVO, IEA.





# Contenido

<i>Prefacio</i>	v
<i>Lista de tablas y figuras</i>	xi
<b>Resumen ejecutivo</b>	<b>xiii</b>
Contexto de la educación cívica y ciudadana en los cinco países latinoamericano	xiii
Percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el gobierno	xiv
Opiniones de los estudiantes sobre la convivencia pacífica	xiv
Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad	xiv
Implicaciones	xv
<b>Capítulo 1: Introducción y antecedentes</b>	<b>1</b>
Antecedentes	1
Marco conceptual y preguntas de investigación	2
Recolección de datos e instrumentos	3
Países participantes, población, diseño de muestra y recolección de datos	4
Generalidades del Informe Latinoamericano ICCS 2016	6
Referencias	7
<b>Capítulo 2: Contextos para la educación cívica y ciudadana</b>	<b>9</b>
Aspectos destacados del capítulo	9
Sistemas educativos y contextos nacionales	12
Antecedentes históricos y políticos de la educación cívica y ciudadana en cada país	16
Perfiles y enfoques de los currículos de educación cívica y ciudadana	18
Aproximaciones a la educación cívica y ciudadana	20
Discusión de diferencias y similitudes	23
Referencias	24
<b>Capítulo 3: Percepciones de los estudiantes frente a las instituciones públicas y el gobierno</b>	<b>27</b>
Aspectos destacados del capítulo	27
Justificación de los estudiantes frente a la dictadura y aprobación de las prácticas autoritarias de los gobiernos	28
Aprobación de los estudiantes en cuanto a prácticas corruptas en el gobierno	31
Confianza de los estudiantes en las instituciones	34
Referencias	38
<b>Capítulo 4: Opiniones de los estudiantes sobre la convivencia pacífica</b>	<b>39</b>
Aspectos destacados del capítulo	39
Actitudes de los estudiantes hacia el uso de la violencia	40
Aprobación de los estudiantes a la desobediencia de la ley	45
Sentido de empatía de los estudiantes	46
Referencias	51
<b>Capítulo 5: Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad</b>	<b>53</b>
Aspectos destacados del capítulo	53
Aceptación de los estudiantes de las minorías sociales	54
Actitudes de los estudiantes hacia la homosexualidad	55
Percepciones de los estudiantes de la discriminación en la sociedad	59
Referencias	61

<b>Capítulo 6: Discusión de resultados e implicaciones para la investigación, la política y la práctica</b>	<b>63</b>
Resumen de hallazgos	63
Implicaciones para la investigación, la política y la práctica	65
Perspectivas	67
Referencias	67
<b>Apéndices</b>	
Apéndice A: Información de muestreo y tasas de participación	69
Apéndice B: Porcentajes de estudiantes para las variables dicótomas	71
Apéndice C: Mapas de ítems	72
Apéndice D: Organizaciones y personas involucradas en ICCS 2016	82

## Lista de tablas y figuras

### Tablas

Tabla 2.1:	Características demográficas y socioeconómicas seleccionadas de los países latinoamericanos en ICCS 2016	14
Tabla 2.2:	Características políticas seleccionadas de los países latinoamericanos en ICCS 2016	14
Tabla 2.3:	Características educativas seleccionadas de los países latinoamericanos en ICCS 2016	15
Tabla 2.4:	Resultados de conocimiento cívico y lectura para los países latinoamericanos en ICCS 2016	16
Tabla 2.5:	Aproximaciones a la educación cívica y ciudadana en los currículos de educación básica secundaria de los países latinoamericanos en ICCS 2016	21
Tabla 3.1:	Percepciones de los estudiantes sobre el beneficio de las dictaduras en 2016 y 2009	29
Tabla 3.2:	Percepciones de los estudiantes sobre el beneficio de las dictaduras según nivel de conocimiento cívico	30
Tabla 3.3:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes hacia las prácticas gubernamentales autoritarias	31
Tabla 3.4:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes hacia las prácticas gubernamentales autoritarias según ubicación del colegio, educación esperada y nivel de conocimiento cívico	32
Tabla 3.5:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes hacia las prácticas corruptas en el gobierno	34
Tabla 3.6:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes hacia las prácticas corruptas en el gobierno según ubicación del colegio, educación esperada y nivel de conocimiento cívico	35
Tabla 3.7:	Confianza de los estudiantes en instituciones seleccionadas en 2016 y 2009	37
Tabla 3.8:	Confianza de los estudiantes en instituciones seleccionadas según el nivel de conocimiento cívico	37
Tabla 4.1:	Porcentajes nacionales del grado de acuerdo de los estudiantes con afirmaciones sobre la paz y la violencia	42
Tabla 4.2:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes hacia el uso de la violencia	43
Tabla 4.3:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes hacia el uso de la violencia, según género, educación esperada y nivel de conocimiento cívico	44
Tabla 4.4:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes de la desobediencia de la ley	46
Tabla 4.5:	Puntajes nacionales promedios que indican la aprobación de los estudiantes de la desobediencia de la ley, según género, educación de los padres y nivel de conocimiento cívico	47
Tabla 4.6:	Porcentajes nacionales que indican el sentido de empatía de los estudiantes	48
Tabla 4.7:	Puntajes nacionales promedios que indican el sentido de empatía de los estudiantes hacia sus compañeros, por género, educación esperada y nivel de conocimiento cívico	50

Tabla 5.1:	Puntajes nacionales promedios que indican el sentido de empatía de los estudiantes hacia sus compañeros	56
Tabla 5.2:	Puntajes nacionales promedios que indican la aceptación de los estudiantes hacia minorías sociales como vecinos, según género, ubicación del colegio y nivel de conocimiento cívico	56
Tabla 5.3:	Porcentajes nacionales y puntajes que indican las actitudes de los estudiantes hacia la homosexualidad	58
Tabla 5.4:	Puntajes nacionales promedios que indican la aceptación de los estudiantes hacia la homosexualidad, según género, ubicación del colegio y nivel de conocimiento cívico	58
Tabla 5.5:	Percepciones de los estudiantes acerca de la discriminación contra grupos sociales en su país	60
Tabla A.1:	Cobertura de la población objetivo en ICCS 2016	69
Tabla A.2:	Tasas de participación y tamaños de muestras para la encuesta a los alumnos	70
Tabla B.1:	Porcentajes de estudiantes en las categorías para variables dicótomas utilizadas en el informe	71

### **Figuras**

Figura 1.1:	Países de América Latina que participan en ICCS 2016	5
Figura C.1:	Ejemplo del mapa de ítems del cuestionario	73
Figura 3.1:	Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes de prácticas gubernamentales autoritarias	74
Figura 3.2:	Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes de prácticas corruptas en el gobierno	75
Figura 4.1:	Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes del uso de la violencia	76
Figura 4.2:	Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes de la desobediencia de la ley	77
Figura 4.3:	Mapa de ítems para la escala que refleja el sentimiento de empatía de los estudiantes hacia sus compañeros	78
Figura 5.1:	Mapa de ítems para la escala que refleja la aceptación de los estudiantes de minorías sociales como vecinos	79
Figura 5.2:	Mapa de ítems para la escala que refleja la aceptación de la homosexualidad por parte de los estudiantes	80

# Resumen ejecutivo

ICCS 2016 incluyó, además de los instrumentos centrales de la encuesta internacional, instrumentos regionales para Europa y Latinoamérica. El presente informe se enfoca en los cinco países que participaron en la encuesta regional latinoamericana del estudio y que aplicaron el correspondiente cuestionario regional para estudiantes. El informe se basa en los datos del cuestionario regional para estudiantes al igual que en los datos de los instrumentos internacionales para estudiantes y escuelas. ICCS 2016 fue el segundo ciclo del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, sigla en inglés) de la IEA. El ICCS estudia las formas en que los sistemas educativos alrededor del mundo preparan a los jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos en la sociedad. En América Latina, esta área del aprendizaje se enmarca dentro de desafíos y contextos particulares. Comparadas con las democracias occidentales establecidas, la mayoría de los países en esta región retornaron al régimen democrático hace solo unas tres o cuatro décadas, o incluso más recientemente, y su estabilidad política, social y económica continúa siendo cuestionada. Los estudios han encontrado de manera consistente que el compromiso con la democracia entre los adultos en esta región no se encuentra bien establecido, una situación que hace de la educación para la ciudadanía un elemento importante en los esfuerzos para establecer la sostenibilidad democrática.

Los resultados informados en esta publicación se basan en los datos reunidos a partir de muestras aleatorias de aproximadamente 25.000 estudiantes en su octavo año de escolaridad en casi 900 escuelas de cinco países latinoamericanos. Cuatro de estos países (Chile, Colombia, la República Dominicana y México) participaron en ICCS 2009 y por lo tanto aportaron datos para la comparación entre los dos ciclos. ICCS 2016 marcó la primera participación de Perú en este estudio.

Este informe regional se basa en los datos relacionados con los siguientes cuatro temas específicos de la región:

- Contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana en la región latinoamericana;
- Percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el gobierno;
- Opiniones de los estudiantes acerca de la coexistencia pacífica; y
- Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad.

## Contextos para la educación cívica y ciudadana en los cinco países latinoamericanos

Los cinco países latinoamericanos en ICCS 2016 difieren de manera importante en el tamaño de la población, la fortaleza económica y el desarrollo humano. Los países también difieren en términos de sus contextos políticos tal como se refleja en la participación electoral, la representación femenina en el parlamento y el apoyo a la democracia. Si bien las tasas de alfabetismo adulto son relativamente altas en los cinco países, existen diferencias notables en la prestación y los resultados de la educación. También hay una variación considerable en el conocimiento cívico entre los estudiantes en el grado objetivo de ICCS (8º) y así mismo en las habilidades lectoras de los alumnos al finalizar la escuela primaria.

Los esfuerzos para fortalecer la cultura cívica han aumentado en los cinco países durante las décadas recientes. Aunque los cinco hacen un énfasis fuerte sobre la educación cívica y ciudadana, su prestación de esta área de aprendizaje en los currículos nacionales difiere. Los derechos humanos, la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, los derechos y responsabilidades de los ciudadanos, el pensamiento crítico e independiente, y la resolución de conflictos se encuentran incluidos en todos los currículos nacionales. Los cinco países también especifican objetivos de

aprendizaje tales como “conocer hechos básicos de cívica y ciudadanía” y “entender conceptos claves de cívica y ciudadanía.” Sin embargo, algunos temas importantes relacionados con la educación de los jóvenes frente a la participación política formal, tales como el voto y las elecciones, no se incluyen en los currículos de los cinco países. Además, los países difieren en las formas en las que ellos incluyen la educación cívica y ciudadana en el currículo, en su especificación de la cantidad de tiempo dado a esta área de la educación, y en cómo evalúan sus resultados de aprendizaje.

La educación cívica y ciudadana se enseña como una materia específica en tres de los países y se implementa como un área de aprendizaje integrada en varios temas en los otros dos. Algunos países especifican la cantidad de tiempo instruccional que se debe invertir en la educación cívica y ciudadana, mientras que otros no lo hacen. Si bien los cinco países esperan que los estudiantes en 8° Grado sean evaluados formalmente con respecto a los resultados de aprendizaje en educación cívica y ciudadana, estas evaluaciones pueden tomar distintas formas, tales como evaluaciones en el aula (Perú), exámenes escritos (Chile), exámenes estandarizados (Colombia), y proyectos, exposiciones orales e informes de investigación (República Dominicana).

### **Percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el gobierno**

La mayoría de los estudiantes de básica secundaria en los países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 apoyaron las justificaciones hacia las dictaduras. En promedio, cerca de dos tercios de los estudiantes encuestados estuvieron de acuerdo en que el régimen dictatorial puede ser justificado cuando trae orden y seguridad o beneficios económicos. Los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tienen menos probabilidad de estar de acuerdo con justificaciones hacia la dictadura. El apoyo de los estudiantes a las prácticas autoritarias del gobierno también varió entre los cinco países, pero observamos una disminución en el apoyo hacia las prácticas autoritarias del gobierno desde el año 2009 solo en un país. Los estudiantes matriculados en escuelas urbanas, los estudiantes que esperaban cursar un grado universitario, y los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tienen menos probabilidad que sus compañeros de apoyar las prácticas autoritarias de los gobiernos.

Aunque los estudiantes de los países latinoamericanos en ICCS 2016 tendían a no estar de acuerdo con las prácticas corruptas, hubo alguna variación entre los países en la medida de dicha aceptación. De los cuatro países que participaron en ambos ciclos de ICCS, uno registró una ligera disminución en la aceptación de las prácticas corruptas desde el año 2009 mientras que otros dos registraron incrementos en la aceptación. Los estudiantes de escuelas urbanas, los estudiantes que esperaban cursar un grado universitario, y los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tienen menos probabilidad que sus compañeros de apoyar las prácticas corruptas en el gobierno.

Entre el 2009 y el 2016 las escuelas siguieron siendo instituciones en las que confiaban los estudiantes de la región latinoamericana. Chile y Colombia registraron un descenso general en la confianza en las instituciones cívicas, mientras que los estudiantes de República Dominicana expresaron algo de mayores niveles de confianza. Los estudiantes con menores niveles de conocimiento cívico expresaron mayor confianza en el gobierno y en los partidos políticos en comparación a sus compañeros con mayor nivel de conocimiento cívico. Sin embargo este patrón no se sostuvo para la confianza en las escuelas o en las fuerzas armadas. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes que conocen más acerca de cómo funcionan las instituciones pueden reflexionar sobre las deficiencias de esas instituciones y así mostrar menores niveles de confianza en ellas.

## Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia pacífica

Entre los cinco países latinoamericanos, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que “La paz solamente se logra mediante diálogo y negociación.” Sin embargo, una proporción sustancial también avaló la afirmación de que “Golpear es un castigo justificado cuando alguien comete un crimen en contra de mi familia.” Las mayorías de los estudiantes en cuatro de los cinco países apoyaban la noción de que el uso de medios violentos fuera de la ley para castigar delincuentes es aceptable bajo ciertas circunstancias. La mayoría de los estudiantes tendían a no avalar afirmaciones positivas acerca del uso de la violencia, y en tres de los cuatro países (especialmente en Colombia) el nivel de aceptación disminuyó significativamente entre el año 2009 y el 2016. Los niveles más bajos de aceptación del uso de la violencia se encontraron entre las mujeres que esperaban cursar un programa universitario, y estudiantes con niveles más altos de conocimiento cívico.

Cuando se preguntó a los estudiantes sobre la aceptación de justificaciones para violar la ley, la mayoría apoyó algunas de esas justificaciones (tales como el encontrar que era la única forma de ayudar a la familia o no hacerlo con malas intenciones). También observamos diferencias considerables en esta medida entre los países, donde los estudiantes de Chile y Colombia tienen menos probabilidad de aceptar estas justificaciones. De nuevo, el conocimiento cívico se asoció negativamente con la aprobación o justificación de la desobediencia de la ley, así como el género de los estudiantes y sus expectativas de alcanzar un grado universitario. ICCS 2016 también investigó la medida en la que los estudiantes tenían empatía hacia los compañeros de clase. La mayoría de los estudiantes indicó que se sentirían molestos cuando sus compañeros se encontrasen en situaciones difíciles, tales como ser castigados de manera injusta o victimizados por otros. Las mujeres con mayores niveles de conocimiento cívico expresaron mayores niveles de empatía

## Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad

Más de cuatro de cinco estudiantes entre los países participantes expresaron aceptación hacia vecinos provenientes de minorías sociales diferentes. Sin embargo, registramos diferencias en las proporciones de estudiantes que afirmaron que no les molestaría la diversidad del vecindario. Los estudiantes de Chile y Colombia mostraron niveles de aceptación de la diversidad del vecindario relativamente más altos, mientras que los estudiantes de la República Dominicana y Perú expresaron menores niveles. Las mujeres, los estudiantes en escuelas de áreas urbanas y los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tenían más probabilidad que los demás estudiantes de aceptar a miembros de grupos minoritarios como vecinos.

Los estudiantes entre los cinco países latinoamericanos en ICCS 2016 mostraron actitudes positivas hacia las personas con orientación homosexual. Sin embargo, también encontramos diferencias notables entre países, donde los estudiantes en la República Dominicana y Perú expresaron menos actitudes positivas mientras que los de Chile y México expresaron más actitudes positivas. En Chile, Colombia y México registramos mayores niveles de aceptación del matrimonio entre personas del mismo sexo en 2016 que en ICCS 2009. El apoyo a la igualdad de oportunidades y de derechos para las personas homosexuales fue más prevalente entre las mujeres, los estudiantes en escuelas de áreas urbanas y jóvenes con mayores niveles de conocimiento cívico.

Cuando se les preguntó acerca de la discriminación contra grupos sociales diferentes en sus respectivos países, los estudiantes percibieron niveles de discriminación relativamente bajos en contra de los jóvenes, las personas desempleadas y los adultos mayores. No obstante, altos porcentajes de estudiantes percibieron discriminación contra personas homosexuales.



## Implicaciones

Las actitudes de los estudiantes hacia las prácticas autoritarias de los gobiernos, la corrupción y la desobediencia de la ley, tal como se reportaron en ICCS 2016, parecen ser similares a las actitudes registradas en encuestas entre ciudadanos adultos en esta región. El compromiso hacia los principios democráticos fue limitado entre los jóvenes encuestados durante ICCS 2016 y su respeto por el estado de derecho a menudo fue condicional, especialmente en términos de salvaguardar los intereses familiares. Si bien las mayorías de estudiantes rechazaron las prácticas autoritarias de los gobiernos, altas proporciones de ellos vieron como aceptable salvaguardar los intereses económicos o garantizar la ley y el orden mediante el régimen dictatorial. Los resultados de ICCS 2016 enfatizan un bajo nivel concurrente de orientaciones democráticas y en pro de lo social entre los jóvenes en estos países latinoamericanos, y por lo tanto sugiere la necesidad de un mayor fortalecimiento de la educación cívica y ciudadana en general.

Encontramos una asociación fuerte entre estas actitudes y el conocimiento cívico de los estudiantes. Los estudiantes con altos niveles de conocimiento cívico tienen menos probabilidad de aceptar justificaciones hacia la dictadura o la violación de la ley, de apoyar el uso de las prácticas autoritarias de los gobiernos, de la corrupción en los servicios públicos y el uso de la violencia que sus compañeros con menores niveles de conocimiento. Este hallazgo ofrece un argumento fuerte a favor del mejoramiento del aprendizaje cívico de los alumnos y la adquisición del conocimiento y entendimiento cívico, con el prospecto de desarrollar orientaciones más democráticas y mayores niveles de aceptación del estado de derecho.

Los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico estaban menos inclinados a expresar confianza en el gobierno o en los partidos políticos. Esta asociación negativa puede darse porque al saber más sobre las instituciones cívicas lleva a opiniones más profundas sobre los problemas con la forma en que funcionan esas instituciones. Además, el hecho de que la confianza en las escuelas fue mayor entre los estudiantes más informados indica que tener más cívica el conocimiento no necesariamente se traduce en niveles más bajos de confianza. Estos hallazgos apoyan la noción de que tener más información y conocimiento acerca de cómo funcionan los sistemas políticos y las instituciones en América Latina puede producir puntos de vista más críticos sobre esos sistemas e instituciones. En el largo plazo, ofrecer a los jóvenes un mejor entendimiento de los asuntos cívicos tiene el potencial de proveer un mejor trasfondo para las discusiones sobre reformas política en las generaciones futuras.

## CAPÍTULO 1:

# Introducción y antecedentes

El presente informe describe los resultados obtenidos en el segundo ciclo del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016) de la IEA para los cinco países latinoamericanos que participaron en el mismo. Se enfoca en los aspectos de relevancia particular para esta región geográfica y debe leerse dentro del contexto más amplio de otras publicaciones relacionadas con ICCS 2016 (Losito, Agrusti, Damiani, & Schulz, 2018; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016; Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2018).

El ICCS fue diseñado para investigar en un amplio número de países qué tan preparados están los estudiantes de básica secundaria en su octavo año de escolaridad para sus roles como ciudadanos adultos. Como parte de este estudio, se recolectó información sobre el conocimiento cívico, las actitudes y el compromiso de los alumnos. Este estudio no solo midió factores relacionados con los contextos del hogar y los compañeros de los estudiantes y los entornos escolares y del aula, sino también con los contextos más amplios de la comunidad y el sistema educativo. Esta información permite analizar y sustentar las interpretaciones sobre diferencias en el conocimiento, las actitudes y el compromiso cívico.

La mayoría de los resultados presentados en este informe se basan en información reunida mediante un cuestionario para alumnos, diseñado específicamente para la región latinoamericana, que complementa los datos provenientes de los instrumentos internacionales ICCS 2016 (un examen para el estudiante, cuestionarios para alumnos y escuelas, y una encuesta nacional de contextos). El informe se enfoca en los contextos para la educación cívica y ciudadana en la región, las percepciones de los estudiantes en cuanto a las instituciones públicas y el gobierno, la convivencia pacífica y la cohesión social y la diversidad.

## Antecedentes

ICCS 2016 es el segundo ciclo del programa de estudios ICCS (la primera se realizó en 2009). ICCS se basa en estudios previos de educación cívica y ciudadana de la IEA, en especial el Estudio de Educación Cívica (CIVED) de 1999 (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001), y responde a nuevos y continuos desafíos de esta área de aprendizaje en los contextos cambiantes de la democracia y la participación cívica (Schulz et al., 2016; Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008). Si bien el primer ciclo ICCS del año 2009 tuvo vínculos explícitos con CIVED 1999, también brindó un alcance más amplio al enfatizar sobre aspectos relacionados con cambios recientes en la forma como se imparte la educación para la ciudadanía.

En el estudio CIVED 1999 participaron por Latinoamérica Chile y Colombia, y los resultados de ese estudio tuvieron una influencia significativa sobre el contenido y la naturaleza de los estándares y currículos nacionales en esos dos países (Reimers, 2007). ICCS 2009 fue implementado en seis países de esta región (Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay). La recolección de datos incluyó la aplicación de un instrumento regional que consistió de un conjunto más pequeño de ítems de prueba diseñados para capturar aspectos específicos de la región en cuanto al conocimiento cívico. El instrumento también contenía ítems de cuestionario que medían las actitudes de los alumnos hacia las prácticas gubernamentales al igual que respecto de la violencia y la diversidad, y las percepciones de los alumnos sobre los contextos escolares (Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011).

Tras un período en el cual regímenes militares dominaron la mayoría de los países latinoamericanos, gran parte de la región regresó a formas de gobierno más democráticas desde principios de los años 80 (Hagopian & Mainwaring, 2005), un proceso que Huntington (1991) denominó la “tercera ola” de la democratización. Sin embargo, las últimas dos décadas han visto el resurgimiento de

formas más autoritarias de gobierno, una situación que sugiere que, en lugar de experimentar una mayor estabilización de los procesos democráticos, un reconocimiento más amplio de los derechos humanos y un fortalecimiento del imperio de la ley, la región actualmente se enfrenta a una “recesión democrática” (como también ocurre en un contexto global más amplio) (Diamond, 2015).

Recientes encuestas de opinión también han destacado una falta general de compromiso con los procesos democráticos en los países latinoamericanos (Latinobarómetro, 2017; Pew Research Center, 2017). Si bien la mayoría de adultos generalmente apoyan en principio un gobierno democrático, los resultados también mostraron niveles muy bajos de confianza en el gobierno, amplia insatisfacción con el funcionamiento de los respectivos sistemas políticos, niveles relativamente altos de voluntad para considerar alternativas no democráticas y niveles bajos de compromiso con la democracia. Las encuestas también han mostrado que el compromiso con la democracia se encuentra asociado al nivel de educación, en donde los adultos mejor educados tienden a apoyar más la democracia y son menos proclives a avalar prácticas autoritarias del gobierno (Pew Research Center, 2017; Valenzuela, Schwartzman, Biehl, & Valenzuela, 2008).

Los problemas adicionales generados por la reaparición de las formas autoritarias de gobierno están generando fuertes implicaciones para la ciudadanía democrática en la región, como lo son la persistencia de la pobreza y la desigualdad, el crecimiento del crimen y la violencia, y la persistencia de la corrupción y el clientelismo. (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, & Bonhomme, 2014; García-Cabrero, Sandoval-Hernández, Treviño-Villareal, Diazgranados Ferrás, & Pérez Martínez, 2017; Reimers, 2007). A pesar del reconocimiento creciente de que la educación ofrece un camino para superar la pobreza y fortalecer la democracia en América Latina (Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, 1992), y a pesar de los aumentos considerables en los logros de los alumnos en la educación primaria y secundaria entre países de la región, la desigualdad sigue siendo un problema significativo en esta parte del mundo (Cox, 2010).

La necesidad de brindar a los jóvenes educación cívica y ciudadana ha recibido atención especial en muchos países latinoamericanos (Ainley, Schulz, & Friedman, 2013; Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005; Reimers & Villegas-Reimers, 2005). Los fondos que aportó el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la iniciativa regional SREDECC, permitieron la producción de publicaciones sobre el contexto curricular y las prácticas educativas en esta área del aprendizaje (Cox, 2010; Magendzo Kolstrein & Arias Albañil, 2015), y contribuyeron a la participación de seis países latinoamericanos en ICCS 2009. Los hallazgos de este estudio revelaron asociaciones fuertes entre contextos históricos y culturales de los países participantes y los resultados del aprendizaje en educación cívica y ciudadana. Además, aunque ICCS 2009 resaltó las diferencias entre los contextos curriculares de los países, el estudio mostró que estos países estaban enfatizando la importancia de la participación del estudiante en la escuela (Ainley et al., 2013; Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006; Cueto, 2009; Guadalupe, 2015; Ministerio de Educación de Perú, 2013; Schulz et al., 2011).

## Marco conceptual y preguntas de investigación

El marco de la evaluación ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) contenía las siguientes cinco preguntas generales de investigación:

1. ¿Cómo está implementada la educación cívica y ciudadana en los países participantes?
2. ¿Cuál es el alcance y la variación del conocimiento cívico de los alumnos en y entre los países participantes?
3. ¿Cuál es la participación de los alumnos en diferentes esferas de la sociedad y qué factores en o entre los países se relacionan con ella?
4. ¿Qué creencias tienen los alumnos en los países participantes respecto a temas cívicos de importancia para la sociedad moderna y cuáles son los factores que influyen la variación en esas creencias?
5. ¿Cómo se organizan las escuelas en los países participantes con respecto a la educación cívica y ciudadana, y hasta qué punto está asociada la organización en esta área del aprendizaje con los resultados de aprendizaje de los alumnos?

El presente informe se enfoca principalmente en las preguntas de investigación 1 (implementación de la educación cívica y ciudadana) y 4 (creencias de los alumnos con respecto a temas cívicos importantes), y se basa en datos del cuestionario regional latinoamericano de los alumnos, complementado con información recogida mediante la prueba internacional de conocimiento cívico y los cuestionarios internacionales del alumno y la escuela.

Con respecto a los resultados de aprendizaje, el marco de la evaluación ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) especificó tres dimensiones diferentes de la cívica y la ciudadanía:

- La *dimensión de contenido* describe los temas que serán evaluados como resultados del aprendizaje (respecto a los aspectos afectivo-conductual y cognitivos). Abarca los siguientes dominios del marco referencial:
  - *Sociedad y sistemas cívicos* (referente a ciudadanos, instituciones del Estado e instituciones cívicas);
  - *Principios cívicos* (referente a la equidad, la libertad, el sentido de comunidad y el imperio de la ley);
  - *Participación cívica* (referente a toma de decisiones, ejercer influencia, y la participación comunitaria); e
  - *Identities cívicas* (referente a la autoimagen cívica y la conectividad cívica).
- La *dimensión cognitiva*, se mide a través de la prueba de conocimiento cívico del alumno y describe los procesos de pensamiento que evaluarán. Estos son:
  - *Saber* (la información aprendida utilizada durante la intervención en tareas más complejas); y
  - *Razonar y aplicar* (uso de la información para llegar a conclusiones que van más allá del entendimiento de conceptos sencillos).
- La *dimensión afectivo-conductual* esboza los siguientes tipos de percepciones y actividades del alumno, tal como son medidas por el cuestionario del alumno:
  - *Actitudes* (juicios o evaluaciones con respecto a ideas, personas, objetos, eventos, situaciones y/o relaciones); y
  - *Participación* (participación cívica del alumno, expectativas del estudiante sobre futuras acciones relacionadas con la cívica y la disposición de los alumnos a involucrarse en la sociedad).

El marco conceptual de ICCS 2016 ve los resultados de aprendizaje cognitivos y afectivo-conductuales influenciados por variables antecedentes (relacionadas con el contexto histórico) y por variables relacionadas con el proceso (contemporáneas). Estas variables pueden encontrarse en diferentes niveles del contexto, que van desde individuos —entornos del hogar y compañeros— y las escuelas y aulas, hasta la comunidad más amplia —barrios locales, los niveles nacionales, supranacionales y globales. El marco conceptual considera las variables antecedentes como variables explicativas exógenas y reconoce que las variables relacionadas con el proceso pueden tener una relación recíproca con los resultados del aprendizaje<sup>1</sup>.

Los aspectos específicos de la región medidos en el cuestionario latinoamericano para alumnos fueron desarrollados originalmente para ICCS 2009 de conformidad con el marco de referencia regional vinculado con el marco de referencia de ICCS 2009 (Schulz et al., 2008). Sin embargo, el marco de referencia de ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) también incluye descripciones de los constructos a ser medidos con el instrumento regional.

## Datos recolectados e instrumentos

La recolección de datos de la encuesta principal ICCS 2016 se llevó a cabo entre octubre de 2016 y junio de 2016. En los países con un calendario escolar del Hemisferio Sur (en la región latinoamericana son Chile, Perú y partes de Colombia), la encuesta se desarrolló entre octubre y diciembre de 2015. En aquellos países que siguen el calendario escolar del Hemisferio Norte (la República Dominicana, México y partes de Colombia), la encuesta se llevó a cabo entre febrero y junio de 2016.

<sup>1</sup> Por ejemplo, los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico pueden tener más probabilidad de participar en actividades que promuevan el aprendizaje acerca de la cívica y la ciudadanía.

La encuesta ICCS 2016 utilizó los siguientes instrumentos:

- *La prueba cognitiva internacional del estudiante:* El instrumento consistía de 88 ítems que medían el conocimiento, análisis y razonamiento cívico y ciudadano. Estos ítems se asignaron a ocho cuadernillos (cada uno contenía tres de un total de 11 núcleos de ítems) según un diseño rotativo balanceado. Cada estudiante completó uno de los cuadernillos en 45 minutos.
- *El cuestionario internacional para estudiantes:* Este instrumento tomaba de 30 a 40 minutos en completarse y se utilizó para obtener las percepciones de los estudiantes sobre civismo y ciudadanía, al igual que información sobre el contexto de cada estudiante.
- *El cuestionario del docente:* Este instrumento, que requería aproximadamente 30 minutos para su diligenciamiento, interrogaba a los profesores sobre sus percepciones acerca de la educación cívica y ciudadana en sus escuelas. También recolectaba información sobre la organización y la cultura de sus escuelas, así como sobre sus antecedentes y sus tareas docentes.
- *El cuestionario de la escuela:* Este instrumento, que también requería aproximadamente 30 minutos para su diligenciamiento, pedía a los rectores que aportaran información acerca de las características de la escuela, la cultura y el clima escolar, y sobre la oferta de educación cívica y ciudadana en la escuela.
- *Encuesta de contextos nacionales:* Esta encuesta en línea, realizada en cada uno de los países participantes, recogió información de expertos nacionales (personas con experticia en educación cívica y ciudadana), acerca de la estructura del sistema educativo, la educación cívica y ciudadana en los currículos nacionales, y cambios recientes acerca de la educación cívica y ciudadana. Los coordinadores nacionales de investigación (CNI) ICCS 2016 fueron los responsables de compilar y sintetizar esta información.

El cuestionario del estudiante ICCS 2016 para América Latina incluía preguntas que medían aspectos muy similares a aquellos incluidos en el instrumento regional desarrollado para ICCS 2009. El equipo investigador de ICCS 2016 dejó un número de preguntas sin modificar con el objetivo de medir los cambios en el transcurso del tiempo, y modificó otras para mejorar la medición de los constructos subyacentes o para incluir aspectos adicionales. El cuestionario regional contaba con un tiempo estipulado de 15 minutos para su diligenciamiento y abordaba los siguientes aspectos específicos de la región:

- Las percepciones de los alumnos sobre el gobierno y la ley (actitudes hacia el gobierno autoritario, las dictaduras y las prácticas corruptas);
- Las percepciones de los estudiantes respecto a la convivencia pacífica (actitudes hacia la violencia, aceptación de la desobediencia de la ley y sentimientos de empatía); y
- Las percepciones de los estudiantes sobre la discriminación en su país, la aceptación de las minorías sociales y las actitudes hacia la homosexualidad.

### **Países participantes, población, diseño de la muestra y recolección de datos**

En ICCS 2016 participaron en total 24 países o subregiones: 16 de Europa, tres de Asia y cinco de Latinoamérica. La figura 1.1 muestra la posición geográfica de cada uno de los cinco países latinoamericanos participantes.

Los cinco países latinoamericanos participantes aplicaron el cuestionario del estudiante para América Latina y se encuentran representados en este informe. El estudio ICCS 2016 fue la primera ocasión en que Perú participó en un estudio internacional de educación cívica y ciudadana. Los otros países (Chile, Colombia, República Dominicana y México) habían participado en ICCS 2009 y por lo tanto cuentan con información que puede ser comparada con los datos del ciclo anterior. La inclusión de un gran número de ítems del cuestionario que no fueron modificados implicó que se podían realizar comparaciones para un número relativamente grande de ítems y escalas entre los dos ciclos.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Los detalles sobre los procedimientos de equiparación que permiten la comparación de los resultados del 2009 y el 2016 se presentan en el informe técnico de ICCS 2016 (Schulz et al. por publicar).

Figura 1.1, Países latinoamericanos que participan en ICCS 2016



Para realizar una encuesta entre docentes, ICCS 2016 seleccionó una muestra entre los educadores que regularmente imparten cursos a los alumnos matriculados en el grado objetivo en cada escuela seleccionada para la muestra de estudiantes. La población docente incluía solo a aquellos que estaban enseñando en el grado objetivo durante el periodo de examen, y a quienes hubieran estado empleados en su institución desde el inicio del año escolar.

El proceso que se utilizó para seleccionar las muestras de esta población empleó un diseño estratificado de dos etapas. Durante la primera etapa del muestreo, se utilizaron procedimientos PPT (probabilidad proporcional al tamaño según lo medido por el número de estudiantes matriculados en una escuela) para el muestreo de escuelas dentro de los países participantes. Las cantidades que se requerían en las muestras a fin de lograr la precisión necesaria se calcularon de acuerdo a las respectivas características nacionales. Sin embargo, el equipo de muestreo solicitó a cada país, a manera de guía, diseñar una muestra mínima de 150 escuelas.

Se solicitó a cada escuela seleccionada que entregara una lista de las clases en el grado objetivo<sup>3</sup>. Luego se seleccionó de esa lista en forma aleatoria una clase completa y se encuestaron todos los alumnos de ese curso. Entre los cinco países latinoamericanos, los números de estudiantes evaluados variaron entre 3.937 y 5.609, y los números de las escuelas entre 141 y 206 (ver el Apéndice A).

<sup>3</sup> Se definió un salón de clase como una partición exhaustiva y mutuamente exclusiva de todos los estudiantes en el grado examinado.

Las tasas de participación requeridas para los estudiantes en cada país fueron de 85 % de las escuelas seleccionadas y 85 % de los estudiantes seleccionados dentro de las escuelas participantes, o una participación ponderada total del 75 %. Se aplicaron los mismos criterios a la muestra de docentes. Sin embargo, las muestras de alumnos y docentes se adjudicaron de manera independiente. Todos los países latinoamericanos en ICCS 2016 cumplieron con los requisitos de participación de muestras de la IEA, lo que hizo posible informar los hallazgos sin la necesidad de recurrir a anotaciones.

## **Generalidades del informe Latinoamericano ICCS 2016**

Esta publicación que reporta los hallazgos de ICCS 2016 para Latinoamérica está complementada por el informe internacional (Schulz et al., 2018), un informe regional para la región europea (Losito et al., 2018), un informe técnico (Schulz, Carstens, Losito, & Fraillon, por publicar) y una base de datos internacional y guía de usuarios de ICCS. Este informe contiene seis capítulos, de los cuales el primero es este capítulo introductorio. Los capítulos 2 a 5 son capítulos de contenido y abordan diferentes aspectos específicos sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes acerca del civismo. El capítulo de cierre (Capítulo 6) presenta una discusión más general de los hallazgos informados en los capítulos de contenido.

El capítulo 2 resume los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana en cada uno de los países participantes. Ofrece información básica sobre las características demográficas, económicas y políticas de cada país, así como información acerca de la implementación de la educación cívica y ciudadana en el currículo nacional y en las escuelas de cada uno de ellos.

El capítulo 3 describe las percepciones de los alumnos acerca de las instituciones públicas y el gobierno, particularmente, su apoyo a las prácticas gubernamentales no democráticas, sus actitudes hacia la corrupción y su confianza en las instituciones cívicas. Este capítulo también compara los resultados de ICCS 2016 con los resultados del ciclo 2009 y aborda las asociaciones entre las actitudes de los estudiantes y variables seleccionadas (como por ejemplo el conocimiento cívico y la educación de los padres).

EL capítulo 4 contiene datos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la convivencia pacífica. Se enfoca en sus ideas con relación al uso de la violencia, sus actitudes hacia la desobediencia de la ley y su sentido de empatía, al igual que en los cambios que se han dado desde el año 2009 en las percepciones de los alumnos sobre el uso de la violencia y sus actitudes hacia la violación de la ley. También ofrece información sobre las asociaciones entre estas variables y variables seleccionadas, como por ejemplo el género y el conocimiento cívico.

El capítulo 5 aborda las percepciones de los estudiantes acerca de la cohesión social y la discriminación. Describe la aceptación de los alumnos con respecto a la diversidad en su vecindario, sus actitudes hacia la homosexualidad y la medida en la que creen que distintos grupos sociales son discriminados en su país.

El capítulo 6 resume los principales hallazgos que surgieron a partir de ICCS 2016 respecto a los temas específicos de la región. También discute las posibles implicaciones de esos hallazgos para investigaciones, políticas y prácticas adicionales.

## Referencias

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.). (2013). *ICCS 2009 encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Colombian National Ministry of Education. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [Basic standards of competency in language, mathematics, science and citizenship]. Bogotá, Colombia: Author.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* [Report on regional references 2010. Opportunities for learning about citizenship in Latin America: A comparison of curricula]. Bogotá, Colombia: Regional System for the Development and Evaluation of Citizenship Competencies.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Citizenship education in Latin America: Priorities of school curricula* (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 14). Geneva: UNESCO.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for citizenship and democracy in the Americas: An agenda for action*. Washington, DC: Inter-American Development Bank.
- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas* [Standardized evaluation of citizenship education in Latin America: State of the art and some proposals]. Lima, Perú: PREAL/GRADE.
- Diamond, L. (2015). Facing up to democratic recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141–155.
- García-Cabrero, B., Sandoval-Hernández, A., Treviño-Villareal, E., Diazgranados Ferráns, S., & Pérez Martínez, M. G. (Eds.). (2017). *Civics and citizenship: Theoretical models and experiences in Latin America*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria*. [The construction of citizenship in the school environment: Results of an exploratory investigation]. Lima, Perú: Universidad del Pacífico. Retrieved from <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/971>
- Hagopian, F., & Mainwaring, S. (Eds.). (2005). *The third wave of democratization in Latin America: Advances and setbacks*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huntington, S. P. (1991). *The third wave: Democratization in the late twentieth century*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Latinobarómetro. (2017). *Informe Latinobarómetro 2017* [Latin Barometer report 2017]. Retrieved from <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>
- Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V. & Schulz, W. 2018. *Young people's perceptions of Europe in a time of change: The International Civic and Citizenship Education Study 2016 European report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Magendzo Kolstrein, A., & Arias Albañil, R. A. (2015). *Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina* [Citizenship education and teacher training in Latin American countries]. Bogotá, Colombia: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencia Ciudadanas (SREDECC).
- Peruvian Ministry of Education. (2013). *Rutas de Aprendizaje: Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural. Fascículo general* [Learning routes: Living together, participating, and deliberating in order to exercise democratic and intercultural citizenship]. Lima, Peru: Author.



Pew Research Center. (2017). *Globally, broad support for representative and direct democracy*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.pewglobal.org/2017/10/16/globally-broad-support-for-representative-and-direct-democracy/>

Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.

Reimers, F., & Villegas-Reimers, E. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en Escuelas Secundarias de América Latina y el Caribe* [Education for democratic citizenship: Policies and programs in secondary schools in Latin America and the Caribbean]. Washington, DC: Inter-American Development Bank/Diálogo Regional en Educación.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: The International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Eds.). (forthcoming). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean. (1992). *Education and knowledge: Basic pillars of productive transformation with equity*. Santiago, Chile: Author.

Valenzuela, E., Schwartzman, S., Biehl, A., & Valenzuela, J. S. (2008). *Vínculos, creencias e ilusiones: La cohesión social de los latinoamericanos* [Ties, beliefs, and illusions: Social cohesion in Latin America]. Santiago, Chile: Colección CIEPLAN, Uqbar Editores.

## CAPÍTULO 2:

# Contextos para la educación cívica y ciudadana

### Aspectos destacados del capítulo

- Una comparación de las características estructurales de los cinco países latinoamericanos participantes en ICCS 2016, mostró importantes diferencias en el tamaño de la población, la fortaleza económica y el desarrollo humano (Tabla 2.1).
- También fueron evidentes importantes diferencias en el contexto político, con variaciones considerables en la participación electoral, la representación de las mujeres en el parlamento y el apoyo a la democracia (Tabla 2.2).
- Si bien las tasas de alfabetismo adulto son relativamente altas en los cinco países, aún quedan diferencias relacionadas con la prestación del servicio educativo (Tabla 2.3).
- En general, ICCS 2016 reveló diferencias marcadas entre los cinco países frente al conocimiento cívico de sus estudiantes en el Grado 8° y las destrezas lectoras de los estudiantes de 6° grado (Tabla 2.4).
- Aunque los cinco países han brindado un énfasis especial a la educación cívica y ciudadana, el grado en que esta área de aprendizaje se ve representada en los currículos nacionales difiere de país en país (Tabla 2.5).
- La educación cívica y ciudadana en los países latinoamericanos de ICCS 2016 también está fuertemente influenciada por el contexto histórico y político reciente de cada país.

El presente capítulo resume las principales características de los contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana en cada uno de los cinco países participantes y cubre contextos demográficos, socioeconómicos y políticos básicos. También aporta información acerca de la implementación de la educación cívica y ciudadana en los currículos y colegios de estos países.

Nuestro enfoque en este capítulo se fundamenta en la primera pregunta general de investigación para ICCS 2016: “¿Cómo se encuentra implementada la educación cívica y ciudadana en los países participantes?” Esta pregunta hace referencia a dos interrogantes específicas de la investigación dentro del marco conceptual de la evaluación ICCS 2016 (Schulz, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016), que en conjunto brindan una estructura para las descripciones y los análisis de los contextos nacionales de los países:

- ¿Cuáles son las metas y los principios de la educación cívica y ciudadana en cada país participante?
- ¿Cuáles enfoques curriculares escogen los países participantes para impartir la educación cívica y ciudadana?

Ambas preguntas se relacionan con las principales características históricas y políticas de cada país y cómo estas afectan los currículos y sus enfoques para proporcionar educación cívica y ciudadana. La información contenida en este capítulo se basa en datos no solo de la encuesta de contextos nacionales ICCS 2016, sino también de fuentes publicadas sobre los contextos históricos y políticos de los países y las intenciones que apoyan sus currículos de cívica y ciudadanía.

Los marcos de referencia para la evaluación tanto de ICCS 2009 (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008) como de ICCS 2016 (Schulz et al., 2016) reconocen de manera explícita la importancia de la comunidad en general para el desarrollo de la comprensión que tienen los jóvenes de sus roles como ciudadanos en las sociedades contemporáneas. “La comunidad en general” abarca el contexto dentro del cual funcionan los entornos escolares y del hogar, e incluye factores en niveles locales, regionales, nacionales, y supranacionales. Los marcos de referencia para la evaluación también distinguen entre variables *antecedentes* y *relacionadas con el proceso*, en el marco contextual dentro del cual se presenta la educación cívica y ciudadana. Dentro del primer conjunto de variables se encuentran la historia democrática de un país y la estructura de su sistema educativo. El segundo abarca el currículo pretendido y los desarrollos políticos contemporáneos (Schulz et al., 2016, p. 41). La encuesta de contextos nacionales aportó la principal fuente de información para identificar estos factores contextuales en cada caso nacional. Los datos de la encuesta fueron complementados con información proveniente de fuentes secundarias publicadas, particularmente con relación a los factores comunes supranacionales.

La investigación contemporánea acerca de la educación cívica y ciudadana en América Latina comenzó con un emblemático estudio realizado por Torney-Purta y Amadeo (2004), y se basó en datos provenientes del Estudio sobre Educación Cívica de la IEA (CIVED) del año 1999 (Torney-Purta, Lehman, Oswald, & Schulz, 2001). En su estudio, Torney-Purta y Amadeo revisaron los resultados de dos países de la región que participaron en el estudio (Chile y Colombia), y compararon esos hallazgos con los resultados de Estados Unidos y Portugal. La investigación se centró en las similitudes y diferencias en las opiniones, relacionadas con el civismo de los estudiantes y los docentes, y sobre las similitudes y diferencias en el conocimiento cívico de los estudiantes.

Más de una década y media después, y con base en la evidencia producto de ICCS 2009 (ver Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, y Losito, 2010), la investigación sobre la educación cívica y ciudadana ha avanzado en forma decisiva. En la actualidad los investigadores en esta área están realizando análisis multinivel y/o multivariados cada vez más sofisticados. También están investigando los patrones del conocimiento cívico y las actitudes en contextos nacionales bastante diversos (tanto regionales como globales), y explorando las asociaciones entre estos patrones y las variables contextuales socioeconómicas y del hogar, al igual que las características clave de los contextos educativos de los países, tales como recursos de los colegios, currículos y enfoques pedagógicos.

La participación de seis países de la región latinoamericana en ICCS 2009 (Chile, Colombia, República Dominicana, Guatemala, México y Paraguay), produjo abundante evidencia sobre el impacto que tienen las diferencias en estatus socioeconómico (ESE) en el conocimiento cívico, y las actitudes y expectativas de los estudiantes ante la participación en actividades cívicas. Los resultados de los análisis provenientes de los seis países de ICCS 2009 (Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox, & Bascopé, 2015), y los realizados sobre los datos provenientes solo de Chile, Colombia, y México (Díazgranados & Sandoval-Hernández, 2017; Treviño, Béjar, Villalobos, & Naranjo, 2017), indicaron que la variación encontrada en el conocimiento cívico de los estudiantes y sus actitudes y disposiciones hacia la participación cívica podría explicarse por el ESE del estudiante, en donde los estudiantes con mayor ESE obtenían los mayores puntajes en las escalas correspondientes a esos resultados cognitivos y actitudinales.

Díazgranados y Sandoval-Hernández (2017) encontraron en los casos de Chile, Colombia y México, que las diferencias en el conocimiento cívico entre estudiantes de ESE alto y bajo eran significativamente mayores (“entre 2 y 6 veces”) que aquellas para las actitudes y disposiciones cívicas. Los autores atribuyeron esta diferencia al hecho de que se utilizó un examen para medir el conocimiento, mientras que se utilizaron informes propios de los estudiantes para medir las actitudes. Concluyeron que los datos resultantes pudieron haber sido afectados por el “sesgo de conveniencia social” (p. 186)<sup>1</sup>.

Un hallazgo importante respecto a la participación futura del estudiante (en protestas legales y actividades políticas), basados nuevamente en datos de tres países participantes en ICCS 2009 (Chile, Colombia y México), es que casi toda la varianza (más del 90 %) en los puntajes de los alumnos en la escala correspondiente se dio dentro de las escuelas. Este hallazgo apoya la idea de que, al menos en estos países, las familias o las variables contextuales (tales como los medios de comunicación y las redes sociales) son los factores más importantes que influyen la disposición de los estudiantes a participar en actividades cívicas en el futuro. En contraste, las escuelas parecen ser relativamente poco efectivas al desarrollar creencias acerca de la importancia de la participación. Más aún, respecto a la influencia socializante del contexto del hogar sobre las intenciones de los estudiantes para participar, variables relacionadas al compromiso cívico, como por ejemplo el interés parental en discutir sobre política, parecen ser factores más importantes que el contexto socioeconómico (Treviño et al., 2017).

La naturaleza compleja de estas asociaciones también es evidente a partir del estudio de Castillo et al. (2015), que se basa en los datos chilenos de ICCS 2009. Los autores examinaron la influencia que tienen tanto el conocimiento cívico como el clima en el aula sobre la participación esperada del estudiante. Ambas variables mostraron una influencia positiva y similar, un hallazgo que según los autores “sugiere un posible camino en el que la apertura del clima del aula favorecería la adquisición del conocimiento cívico, que a su vez influye sobre la participación futura” (p. 16). Sin embargo, el clima del aula (en términos de la promoción o no del intercambio abierto y libre de ideas sobre política y temas sociales), se ve menos afectado por el contexto de los estudiantes que por su conocimiento cívico. Este hallazgo parece ser particularmente importante para las escuelas que pretenden mitigar el vínculo entre los antecedentes del hogar y la participación futura, o que se esfuerzan por mejorar el poder limitado pero significativo de la escuela para fomentar el compromiso entre los jóvenes.

---

1 En este contexto la conveniencia social se considera como un constructo que refleja las influencias culturales contextuales que afectan la formación de opiniones y actitudes entre grupos sociales y generalmente son independientes del currículo explícito.

Un análisis comparativo de los currículos de educación cívica y ciudadana en todos los países de ICCS 2016, salvo Perú, publicado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en el año 2014, encontró algunas semejanzas importantes. Los currículos oficiales en los cuatro países hacían énfasis en la democracia, los derechos humanos y la diversidad como valores preponderantes, aunque en contraste no enfatizaban valores tales como el bien común, la solidaridad y la cohesión social. Respecto a la participación de los ciudadanos, el único currículo que se refería explícitamente al voto como derecho y deber de los ciudadanos fue el de México. En los currículos de los cuatro países, las referencias a instituciones de la democracia representativa omitían temas relacionados con el sistema penal y al papel de las fuerzas armadas. Además, los currículos nacionales no cubrían la categoría analítica de “riesgos para la democracia”. En general, muchos más objetivos y áreas de contenidos tocaban la dimensión civil de la ciudadanía, que la dimensión cívica (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, & Bonhomme, 2014).

Finalmente, al explorar las influencias de los contextos nacionales sobre las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes latinoamericanos en ICCS 2016 respecto a las políticas democráticas y la confianza en las instituciones y procesos cívicos, es particularmente instructivo considerar la evidencia de las encuestas a poblaciones adultas en América Latina. La ronda 2016/17 de la encuesta Barómetro de las Américas (la cual incluye el Proyecto de Opinión Pública Latinoamericana) sobre las opiniones políticas de la población adulta en la región de América Latina y el Caribe, encontró que el 58 % de los encuestados en esos países apoyaban la democracia (Zeichmeister, Lupu, & Cohen, 2017).

Los resultados de 2016/17 también revelaron una caída notable (de casi nueve puntos porcentuales) en el apoyo a la democracia desde la aplicación de la encuesta en 2014. Este valor es el más bajo observado en el estudio Barómetro de las Américas desde el año 2004<sup>2</sup>. La encuesta también pidió indicar el apoyo a los golpes militares como medio de lucha contra los niveles elevados de crimen y corrupción. En promedio, entre los cuatro países involucrados en ICCS 2016, 41 % de los encuestados expresaron aceptación hacia un potencial gobierno militar, donde Colombia tenía el valor más bajo (33 %) y Perú el más elevado (53 %) (Cohen, Lupu, & Zeichmeister, 2017). Este hallazgo es de particular relevancia para la interpretación de los resultados de ICCS 2016 acerca de las justificaciones de la dictadura que dan los estudiantes y su aprobación de prácticas gubernamentales autoritarias presentadas en el Capítulo 3 de este informe.

## Sistemas educativos y contextos nacionales

Cualquier interpretación válida de los resultados para los países latinoamericanos en este estudio requiere reflexión sobre las diferencias entre los contextos nacionales. Estas diferencias tienen que ver, al nivel más general, con factores demográficos, socioeconómicos y políticos. Estos últimos son relevantes en el contexto de este estudio y también se refieren a las características de los sistemas educativos y los resultados de aprendizaje en los países.

La Tabla 2.1, que presenta las características demográficas y económicas seleccionadas de los cinco países latinoamericanos encuestados en ICCS 2016, muestra diferencias considerables en cuanto al tamaño de la población con un rango, que va desde 10.5 millones de habitantes en la República Dominicana hasta más de 120 millones en México. Los datos sobre el producto interno bruto (PIB) per cápita en US\$ PPA (paridad del poder adquisitivo) de los cinco países, muestran tres de ellos con PIB entre US\$ 11.000 y US\$ 13.000 (Colombia, República Dominicana y Perú) y dos con niveles comparativamente más altos de riqueza económica: México con US\$ 16.502 y Chile con US\$ 22.145. La tabla también muestra los puntajes, rankings internacionales y clasificaciones con base en el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Los puntajes de IDH varían desde 0.722 en la República Dominicana hasta 0.847 en Chile. Un país (Chile) puede clasificarse como poseedor de desarrollo humano “muy alto”, mientras que los otros cuatro pertenecen a la categoría denominada como desarrollo humano “alto”.

El punto hasta el cual los miembros del público ven las prácticas gubernamentales como honestas y transparentes es un elemento de apoyo esencial para la democracia y su legitimidad (Rose-

<sup>2</sup> La notoria caída en la participación política formal, especialmente entre la generación joven (Capítulo 1) y su acompañante expansión de los repertorios de otras formas de participación ligadas a los movimientos comunitarios y sociales, ha llevado a la necesidad de volver a conceptualizar la participación de la juventud (ver Amnå & Ekman, 2013; Miranda, Castillo, & Sandoval-Hernández, 2017; Sloam, 2014).

Ackerman, 1999). La Tabla 2.1 incluye también datos sobre los resultados más recientes del Índice de Percepciones de Corrupción (CPI), el cual califica a los países en una escala que va de 100 (ausencia de corrupción) a 0 (altamente corrupto). La columna de datos en la tabla (Columna 4) muestra tanto los puntajes como los rankings internacionales. Los puntajes para los cinco países van desde 30 en México (puesto 123 de 176 países en el informe de 2016) hasta 66 en Chile (puesto 24)<sup>3</sup>. Los puntajes relativamente bajos para todos los países en este índice, salvo por Chile, indican niveles de percepción comparativamente altos de prácticas corruptas.

Un aspecto importante de América Latina es la presencia de niveles elevados de violencia en la sociedad civil, hasta el punto en que la región tiene la tasa de homicidios más alta del mundo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2014)<sup>4</sup>. La columna de la derecha en la Tabla 2.1 muestra el número de homicidios por 100.000 habitantes para cada país, tal como lo informa la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). Estos datos son las últimas estadísticas disponibles para cada país, y los años de referencia pueden verse entre paréntesis. Estas cifras muestran diferencias marcadas entre los cinco países: Colombia tiene la tasa de homicidios más alta, seguida de tasas también muy altas en la República Dominicana y México. Perú y Chile registran tasas de homicidio mucho más bajas, donde Chile muestra un promedio significativamente más bajo (3.6 homicidios por 100,000 habitantes) que el promedio mundial de 5.3 en el año 2015.

Las características políticas seleccionadas para los cinco países, mostradas en la Tabla 2.2, incluyen la participación electoral en las últimas elecciones presidenciales y legislativas antes del estudio ICCS 2016, si el voto es obligatorio o no, el número de partidos políticos en el parlamento, los porcentajes de escaños parlamentarios que ocupan las mujeres y los porcentajes de la población adulta que apoya la democracia como “el mejor sistema”.

La participación de los votantes en la elección más cercana al inicio de ICCS 2016 varió de forma muy marcada entre los cinco países. Chile y Colombia no tienen voto obligatorio y sus porcentajes de participación de votantes fueron similares, justo por debajo del indicador de 50 %. Si bien en los demás países el voto es obligatorio, tienen diferencias en su grado de observancia. Perú mostró la mayor participación (más de 81 % en las elecciones presidenciales y legislativas, las cuales se llevan a cabo el mismo día y exige a los votantes marcar diferentes secciones de una papeleta electoral común). México registró la participación más baja para su elección legislativa (48 %). El número de partidos en el parlamento al momento de las elecciones varió entre seis en Perú y 14 en Colombia. El porcentaje de mujeres en el parlamento fue el más alto en México, con 42 % y el más bajo en Chile con 16 %. El apoyo a la democracia en la República Dominicana y Chile fue mayor (por encima de 60 %) que en los otros tres países donde alrededor del 50 % de los encuestados apoyaron este tipo de gobierno.

Las características seleccionadas del sistema educativo de cada país (mostradas en la Tabla 2.3) incluyen la tasa de alfabetismo adulto, el gasto público en la educación en porcentaje del PIB, años de educación obligatoria, y proporciones de niños matriculados en la educación primaria y secundaria.

Las tasas de alfabetismo adulto son altas en los cinco países, donde República Dominicana tiene la tasa más baja (92 %) y Chile la más alta (97 %). El gasto público en educación como porcentaje del PIB varía desde 2.1 % en la República Dominicana hasta 5.2 % en México. En cuatro de los países la educación es obligatoria por más de 12 años: 15 en México, 14 en Perú y 13 en Chile y la República Dominicana. En los cinco países estas cifras incluyen los años en la educación preprimaria.

En tres de los cinco países más del 90 % de los grupos de edad correspondientes están matriculados en educación primaria; en Colombia y República Dominicana este porcentaje está por debajo del 90 %. La variación es mayor respecto al número de adolescentes matriculados en la educación secundaria. Aquí, el rango abarca desde 66 % en República Dominicana hasta 88 % en Chile. La escolaridad obligatoria en Chile, República Dominicana y México comprende 12 años de programas combinados de la CINE 1+2; en Colombia y Perú el número correspondiente es 11.

<sup>3</sup> El promedio global para el Índice de Percepción de la Corrupción es de 43 (Transparencia Internacional, 2017).

<sup>4</sup> En promedio, 30 % de los homicidios en la región se relacionan con el crimen organizado y pandillas, lo cual contrasta con el 1 % de homicidios de causa similar en Asia, Europa y Oceanía (CEPAL, 2014, p. 142).

Tabla 2.1: Características demográficas y económicas seleccionadas de los países latinoamericanos en ICCS 2016

País	Tamaño de la población (en miles)	Índice de desarrollo humano			Producto Interno Bruto (PIB) per cápita (en USD \$)	Índice de Percepciones de Corrupción (valor del índice y posición internacional)	Estadísticas de homicidios (cifra por 100.000 habitantes por año)
		Valor	Posición	Categoría			
Chile	17.948.14	0.847	38	Muy alto	22,145	66 (24)	3,6 (2014)
Colombia	48.228.70	0.727	95	Alto	12,988	37 (90)	26,5 (2015)
República Dominicana	10.528.39	0.722	99	Alto	13,375	31 (120)	17,4 (2014)
México	127.017.22	0.762	77	Alto	16,502	30 (123)	16,4 (2015)
Perú	31.376.67	0.740	87	Alto	11,672	35 (101)	7,2 (2015)

**Notas:**

Los datos sobre el Índice de Desarrollo Humano y el PIB per cápita se obtuvieron del Informe de Desarrollo Humano (United Nations Development Programme, 2016).

Los datos sobre tamaño de la población se extrajeron de los indicadores del Banco Mundial (World Bank, 2017).

Los datos sobre el Índice de Percepción de Corrupción fueron tomados del Índice de Percepción de Corrupción 2016 (Transparency International, 2017).

Los datos de las tasas de homicidios se tomaron del Estudio Global sobre Homicidio de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (UNODC, 2014).

Tabla 2.2: Características políticas seleccionadas de los países latinoamericanos en ICCS 2016

País	Edad legal para votar	Voto obligatorio (S/N)	Porcentaje de participación electoral en la última elección		Porcentaje de participación electoral en la última elección legislativa antes del estudio (año de elección)	Número de partidos políticos en el parlamento	% de escaños ocupados por mujeres en el parlamento	% de adultos que apoyan la democracia**
			presidencial antes del estudio (año de elección)	en la última elección (2013)				
Chile	18	N	49.1	(2013)	49.3	8 *	16 *	61 (0.8)
Colombia	18	N	47.9	(2014)	43.6	14 *	19 *	53 (0.8)
República Dominicana	18	Y	69.6	(2016)	70.3	10 *	27 *	62 (0.9)
México	18	Y	63.1	(2012)	47.7	9	42	49 (0.9)
Perú	18	Y	81.8	(2016)	82.0	6	28	53 (0.7)

**Notas:**

Los datos para esta tabla fueron recogidos de la base de datos IPU Parline (Inter-Parliamentary Union, 2017) salvo que se afirme lo contrario.

\* Parlamento con estructura bicameral. Las fechas se refieren a la cámara baja.

\*\* El apoyo a la democracia refleja el acuerdo con la pregunta del Barómetro de las Américas:

"La democracia puede tener problemas, pero es mejor que cualquier otra forma de gobierno. ¿En qué medida está usted de acuerdo o en desacuerdo con esta afirmación?"

Tabla 2.3: Características educativas seleccionadas de los países latinoamericanos en ICCS 2016

Pais	Tasa de alfabetismo adulto	Gasto público en educación (% del PIB)	Acceso a internet (% de la población)	Años de educación obligatoria	Tasa neta de matrícula en educación primaria (duración en años en paréntesis)	Tasa neta de matrícula en educación secundaria (duración en años en paréntesis)
Chile	97	4.6	66	13	93.0 (6)	88.3 (6)
Colombia	95	4.7	58	10	89.8 (5)	78.6 (6)
República Dominicana	92	3.8 <sup>a</sup>	61	13	83.6 (6)	65.5 (6)
México	94	5.2	60	15	95.1 (6)	67.3 (6) <sup>b</sup>
Perú	95	3.7	45	14	92.8 (6)	78.4 (5)

**Notas:**

Los datos sobre la tasa de alfabetismo adulto se obtuvieron del Informe de Desarrollo Humano (United Nations Development Programme, 2016) salvo que se afirma lo contrario, y se refiere al porcentaje de la población con edades superiores a los 15 años que pueden leer y escribir. Los datos se relacionan con el período de recolección entre (2005 y 2015).

Datos de acceso a internet obtenidos de la Unión Internacional de las Telecomunicaciones (ITU, 2016): <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/>

<sup>a</sup> Los datos se refieren al período comprendido entre 2005-2014 y se obtuvieron del Informe de Desarrollo Humano 2015 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015).

<sup>b</sup> Los datos se refieren al año 2010 (ECLAC, 2015).



La Tabla 2.4 resume los resultados para los cinco países respecto a la dimensión de conocimiento de ICCS 2016 (que evaluaba a los estudiantes de Grado 8<sup>o</sup>) y la capacidad de lectura tal como la mide el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Ese estudio, realizado por la UNESCO en América Latina, tenía como objeto los estudiantes de 6<sup>o</sup> grado (ver Flotts, Manzi, Jiménez, Abarzúa, Cayuman, & García, 2016).<sup>5</sup>

Tabla 2.4: Conocimiento cívico y resultados en lectura de los países latinoamericanos en ICCS 2016

País	Puntaje de conocimiento cívico en ICCS (Grado 8)	Puntaje de lectura TERCE 2015 (Grado 6) <sup>a</sup>
Chile	482 (3.1)	776 (3.2)
Colombia	482 (3.4)	726 (5.5)
República Dominicana	381 (3.0)	633 (3.3)
México	467 (2.5)	735 (3.3)
Perú	438 (3.5)	703 (3.4)

Notas:

( ) Los errores estándar se muestran entre paréntesis.

<sup>a</sup> Datos de lectura en TERCE 2015 tomados de Flotts et al. (2016).

El puntaje promedio en la escala de conocimiento cívico de los cinco participantes latinoamericanos fue de 450, mientras que el puntaje promedio de ICCS 2016 para todos los países participantes fue de 517<sup>6</sup>. Fue evidente la variación sustancial en los resultados nacionales para los cinco países. Tanto Chile como Colombia registraron un puntaje promedio de 482 puntos (en el extremo más alto de la escala), mientras que la República Dominicana registró un puntaje de 381 puntos (en el extremo más bajo). La dispersión de los resultados de la prueba de lectura<sup>7</sup> TERCE 2015 fue aún más amplia, en la que los estudiantes de Chile tuvieron el mayor puntaje promedio y los estudiantes de República Dominicana el más bajo. A pesar de que Chile y Colombia tienen el mismo puntaje de conocimiento cívico en ICCS 2016, un ordenamiento de los países según sus resultados en ICCS y TERCE mostró un patrón de distribución muy semejante entre los dos conjuntos.

## Antecedentes históricos y políticos de la educación cívica y ciudadana en cada país

La encuesta de contextos nacionales de ICCS aportó información sobre los antecedentes históricos y políticos que han influido en la educación cívica y ciudadana en los cinco países participantes. A continuación se presenta un resumen de la información.

### Chile

En Chile, la dictadura entre 1973 y 1990 y la transición hacia la democracia durante los años 90 influyeron fuertemente en las políticas educativas en general, y en la educación cívica y ciudadana en particular. El régimen autoritario produjo una educación cívica que se enfocaba en la familia y la identidad nacional, y apuntaba a promover el conocimiento y el respeto de las instituciones políticas definidas en la constitución de 1980, la cual continuaba la adhesión a los principios autoritarios de una “democracia protegida”. En contraste, en los años 90 Chile implementó un nuevo currículo enfocado en la democracia y los derechos humanos. Exaltaba los principios de la diversidad, el pluralismo y el diálogo intercultural. Desde comienzos del siglo XXI, el bajo nivel de compromiso y participación de los jóvenes en la política formal ha sido una preocupación continua de las élites políticas del país.

5 Se incluyeron los resultados de la evaluación de lectura debido a su importancia fundamental como competencia clave provista por la educación. Los resultados también ofrecen una interesante fuente de comparación con los hallazgos sobre conocimiento cívico en ICCS 2016.

6 Para obtener mayores detalles respecto a la medición del conocimiento cívico en ICCS y el establecimiento de una escala descrita, véase Schulz, Fraillon y Ainley (2013), y Schulz et al. (2016).

7 Para obtener mayores detalles sobre este estudio, ver UNESCO-OREALC (2016).

No obstante, estos últimos años también han visto nuevos desarrollos en la participación cívica de los jóvenes, especial y notoriamente en términos de movilización política. La movilización ha sido especialmente evidente en los movimientos sociales de los estudiantes que tuvieron lugar en el año 2006 (estudiantes de secundaria) y del 2011 (estudiantes universitarios). Durante esos años los estudiantes exigieron no solo mayor oportunidad de acceso a una educación de calidad sino también un cambio en el “modelo educativo” (de una regulación de mercado a una regulación estatal en el sector educativo). En los últimos tres años, una serie de casos de alto perfil centrados en la financiación política por parte de grandes empresas ha llevado a una alienación general de la política entre miembros del público y una marcada caída en sus niveles de confianza en las instituciones políticas. Estos desarrollos han ejercido gran presión sobre la educación cívica y ciudadana. Por ejemplo, en el año 2016 una nueva ley exigió que la educación cívica y ciudadana fuera reinstaurada como una asignatura específica al final de la educación secundaria. Este cambio llegó luego de dos décadas de preferencia por un enfoque “transversal” en esta área de aprendizaje, lo que hacía que sus contenidos se distribuyeran entre cuatro asignaturas —dos en educación primaria y dos en secundaria—. Además, a partir del año 2016 se ha exigido a cada colegio que desarrolle un plan integral para el fortalecimiento de esta área de aprendizaje.

### ***Colombia***

La historia colombiana contemporánea ha estado definida por cinco décadas de conflicto político armado que se origina en las desigualdades de clases y las luchas sociales en los años 60, cuando se conformaron muchos grupos guerrilleros y estos fueron enfrentados posteriormente por el ejército y grupos paramilitares. El conflicto, alimentado en las últimas tres décadas por el tráfico de drogas, ha dejado una cultura de legitimación de la violencia y desconfianza en las instituciones políticas. El principal desarrollo reciente ha sido la desmovilización del grupo guerrillero más poderoso, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), y las consecuentes negociaciones de paz con el gobierno que culminaron en un referendo nacional (2 de octubre de 2016) sobre los términos de un proceso de justicia transicional centrado en la reconciliación. Aunque el voto por el “sí” perdió, este resultado no ha detenido el fin negociado del conflicto armado ni ha disminuido las expectativas generales de un futuro postconflicto.

Sobre este trasfondo, la educación ha sido vista en forma consistente como un medio fundamental para lograr la paz en Colombia y de mejorar la cultura democrática del país. La Ley General de la Educación que entró en vigencia en 1994 estableció la educación ética como una asignatura obligatoria en la educación básica, mientras que en el año 2006 se establecieron los estándares para la educación cívica y ciudadana y un sistema nacional para la evaluación de los resultados de esta disposición educativa. Desde el 2011, tres iniciativas gubernamentales han hecho hincapié sobre la centralidad creciente que tienen la educación cívica y ciudadana para los esfuerzos de Colombia hacia el logro de la paz y una cultura democrática de bases fuertes. Ellas son el Programa de Competencias Ciudadanas (2011), que actualizó las definiciones del 2006, el Sistema Nacional de Coexistencia Escolar (2013) y la Cátedra de la Paz (2014).

### ***República Dominicana***

Durante la última década y media, República Dominicana ha experimentado la evolución de la política electoral democrática, en la que su desarrollo ha ido ganando legitimidad mediante reformas a las instituciones públicas que supervisan el proceso democrático (tales como los tribunales electorales). Al mismo tiempo los gobiernos, respaldados por diversas alianzas políticas, han podido promulgar políticas educativas diseñadas para reformar la educación. Esta tendencia ha culminado en un recientemente acordado Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, 2014-2030. Desde el año 2012 el gobierno también ha incrementado sustancialmente la financiación del sector educativo. Estas características positivas del contexto político deben verse en el contexto más amplio de enormes desafíos en el país a la educación en general y, en particular, a la educación cívica y ciudadana. Estos desafíos incluyen los altos niveles de violencia, la desigualdad social, la pobreza y la desigualdad de género; todos ellos son evidentes entre los diversos sectores de la sociedad dominicana.

### **México**

Desde finales de los años 90 y principios del siglo XXI, y tras 70 años del gobierno unipartidista del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el contexto político en México ha estado definido por la iniciación y posterior consolidación del cambio democrático real en el poder político. La transición democrática ulterior y las reformas políticas electorales han significado estrechas relaciones entre éstas y las políticas educativas, lo que explica por ejemplo el programa diseñado en el año 2003 por el Instituto Federal Electoral titulado Educar para la Democracia. En la misma dirección, el Ministerio de Educación (Secretaría de Educación Pública) estableció un comité interinstitucional sobre educación cívica que incluía a un representante del Ministerio del Interior (Secretaría de Gobernación). El objeto de esta iniciativa era el de desarrollar un programa integral de educación cívica y ética para el 2008. En el año 2011 este programa se convirtió en una asignatura escolar formal denominada educación cívica y ética.

Los altos niveles de criminalidad y violencia dentro de un contexto de corrupción y efectividad limitada de las instituciones estatales, han subrayado la necesidad de que en educación se aborden los asuntos y políticas de seguridad. Desde el 2006 estas preocupaciones han dado lugar a programas que complementan el currículo nacional. Entre ellos se encuentra el Programa de Cultura de la Legalidad y el Programa Escuela Segura.

La sociedad mexicana y su sistema político continúan dando la mayor prioridad a la educación. En el año 2012, las tres fuerzas políticas del país se unieron en el Pacto por México. Menos de un semestre después, el país ha experimentado un cambio en la constitución y la promulgación de una Ley General de la Educación al igual que dos leyes complementarias: una diseñada para regular la profesión docente y la otra diseñada para fortalecer al Instituto Nacional Mexicano para la Evaluación de la Educación. Estas reformas legales también se implementaron a fin de terminar el control del sistema de educativo por parte del sindicato de docentes, con el objetivo de mejorar la calidad de la prestación de la educación y hacer más equitativo el acceso a ella.

### **Perú**

En Perú el final del gobierno autoritario de Fujimori el año 2000, marcó un punto de inflexión para el desarrollo educativo en el país. El gobierno creó un Consejo Nacional de Educación y trabajó para asegurar que los temas de ciudadanía y los que trataran de la corrupción se hicieran parte de los debates educativos y del ámbito público. En el año 2002 el gobierno suscribió un acuerdo nacional que vino seguido de un conjunto de políticas públicas que buscaban definir un rumbo para el desarrollo sostenible y la gobernanza democrática del país. En el año 2006, el Proyecto Nacional de Educación definió la educación ciudadana como uno de los pilares fundamentales del sistema educativo del país y enfatizó la consolidación democrática como una meta para el 2021 (el año del bicentenario de la independencia peruana). La ciudadanía se ha convertido en un foco principal del currículo de la educación básica, la que ha tenido evaluaciones nacionales con base en muestras del aprendizaje de los alumnos en esta área realizadas en el 2004 y el 2013.

## **Perfiles de los currículos de la educación cívica y ciudadana**

La encuesta nacional de contextos de ICCS también reunió información sobre los perfiles nacionales de los currículos a la educación cívica y ciudadana en cada uno de los países participantes. Estos se resumen a continuación.

### **Chile**

La educación cívica y ciudadana en el currículo nacional de Chile se encuentra orientada hacia el desarrollo del conocimiento y las actitudes que los ciudadanos necesitan a fin de participar de manera activa y responsable en una sociedad democrática. Estas características incluyen el propio reconocimiento como ciudadano y una disposición positiva en relación con la participación y el compromiso social. Las pautas del currículo nacional especifican un conjunto central de valores democráticos, actitudes abiertas hacia la diversidad y a una sociedad pluralista, y el respeto por los derechos humanos. El currículo estipula que los objetivos en la educación cívica y ciudadana son

logrados a través de acciones diarias que tienen lugar en el colegio y en el hogar. Estos objetivos incluyen el desarrollar la autoexpresión, facilitar las habilidades del diálogo y la persuasión y fomentar las destrezas de trabajo en grupo. Los siguientes son los principales objetivos específicos de la educación cívica y ciudadana en Chile:

- Garantizar que los estudiantes reconozcan los derechos humanos y el estado de derecho como las bases para la convivencia en una sociedad;
- Desarrollar entre los estudiantes las destrezas, el conocimiento y las actitudes que exigen la vida democrática y la participación;
- Reconocer la diversidad como una característica inherente de la sociedad y una manifestación de la libertad y la dignidad humana;
- Promover la participación cívica de los estudiantes y su compromiso en abordar los problemas en sus comunidades;
- Desarrollar las habilidades de los estudiantes para aplicar el pensamiento histórico y espacial, trabajar con diferentes fuentes de información y aplicar destrezas para el pensamiento crítico y la comunicación.

### **Colombia**

La educación cívica y ciudadana está en el centro del currículo colombiano porque es vista como un medio directo de corregir la historia del conflicto social y la violencia en el país, especialmente mediante la consolidación de competencias que permitan a las personas convivir en forma pacífica. Los estándares que sustentan esta área de la educación se enfocan en las relaciones inmediatas dentro de la escuela y dentro de la comunidad más que sobre temas relacionados con la sociedad más amplia. También apelan directamente al ser individual presentando afirmaciones tales como las siguientes a los estudiantes de los grados 6° y 7°: “Contribuyo con las relaciones pacíficas,” “Rechazo las situaciones en las que se violan los derechos humanos,” e “Identifico y rechazo distintas formas de discriminación en mi colegio y mi comunidad, y analizo críticamente las razones por las que ocurren”.

Hay tres objetivos que estructuran la educación cívica y ciudadana en Colombia:

- Apoyar la construcción de la *convivencia pacífica* estableciendo en la nueva generación capacidades dirigidas hacia la consolidación de buenas relaciones sociales con base en la justicia, la empatía, la tolerancia, la solidaridad y el respeto a los demás;
- Promover la *participación democrática* y la *responsabilidad civil* mediante los mecanismos de participación ciudadana establecidos en la constitución, y por ellos facilitar el ejercicio pleno de la ciudadanía;
- Fomentar, valorar y promover la *pluralidad*, la *identidad* y la *apreciación de la diferencia* en reconocimiento de la igualdad en dignidad de todos los seres humanos, con referencia particular a las características de género, origen étnico, religión, cultura y clase social.

### **República Dominicana**

Dentro del contexto de un gran esfuerzo político para desarrollar un acuerdo nacional sobre políticas educativas (Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana, 2014-2030), la República Dominicana recientemente ha sometido su currículo escolar a un proceso integral de revisión y reforma que implicó un énfasis fuerte sobre la consulta y la participación. La consideración de la dimensión cívica en el currículo llevó a que se identificara al autoritarismo, la desigualdad de género y la violencia como características de la cultura y la sociedad que socavan completamente la efectividad tanto de la educación primaria como de la secundaria. El nuevo currículo (2014) define la “competencia ética y ciudadana” como un objetivo “fundamental” (es decir, transversal), cuyos componentes abarcan las siguientes acciones:

- Reconocerse a sí mismo como una persona que pertenece a una cultura, una nación y una cultura humana global;
- Evaluar las prácticas sociales e institucionales desde una perspectiva histórica y dentro de los tiempos actuales;

- Contribuir a la creación de relaciones equitativas, justas y democráticas que caracterizan la convivencia armoniosa;
- Actuar con autonomía, responsabilidad y asertividad en relación con los propios derechos y deberes.

### **México**

Al mantener el enfoque basado en competencias que ha fundamentado el currículo de México desde el 2006, los objetivos del país para la educación cívica y ciudadana abarcan ocho competencias agrupadas en tres temas principales: La persona (refiriéndose al cuidado propio); la ética (refiriéndose a la autorregulación y a la libertad responsable); y la ciudadanía (refiriéndose a la participación activa en la solución de problemas que enfrenta la comunidad y el país, y en la defensa del ejercicio de los derechos).

Los principales objetivos del currículo actual (implementado en el año 2011) son que los estudiantes:

- Se reconozcan como sujetos valiosos, capaces de desarrollarse plenamente como individuos mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables e independientes que guíen sus objetivos para la vida, de actuar como sujetos cívicos con derechos y deberes, y de participar en el mejoramiento de la sociedad;
- Reconocer la importancia de ejercer la libertad que tienen de tomar decisiones responsables y de autorregular su conducta de conformidad con los principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos;
- Comprender que los diferentes grupos a los que ellos y otros pertenezcan en la sociedad son iguales en dignidad, aunque sean diferentes en sus formas de ser, actuar, pensar, sentir, crear, vivir y convivir.
- Entender y apreciar la democracia como una forma de vida y de gobierno analizando y practicando los valores y las actitudes manifestadas en la vida diaria y al entender cómo está estructurado y funciona el estado mexicano a fin de regular la participación democrática, todo dentro del marco de las leyes y las instituciones, caracterizado por el respeto y el ejercicio de los derechos humanos y un profundo sentimiento de justicia.

### **Perú**

Los objetivos para la educación cívica y ciudadana en Perú están informados por la política educativa del país en lo que tiene que ver con el desarrollo de las habilidades y atributos ciudadanos en los estudiantes. Entre los objetivos se incluyen los siguientes:

- El desarrollo de la identidad personal, social y cultural en el contexto de una sociedad democrática, multicultural y ética;
- El desarrollo y fortalecimiento de la autoestima y la estima por los demás, para de esta manera preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad multicultural;
- Contribuir a la cohesión social y al mejoramiento de la democracia a través de la cual se expresa la conducta ética, cimentada en los valores democráticos como el respeto a los principios de la ley y los principios de la responsabilidad individual y social.

## **Aproximaciones a la educación cívica y ciudadana**

Cuando se indagó en los centros nacionales de ICCS 2016 de los países latinoamericanos acerca de los debates actuales sobre la educación cívica y ciudadana, con excepción de México, todos informaron que la política educativa para esta área ha sido el principal foco de los debates recientes y que estos han producido acuerdos encaminados a reforzar la importancia de la educación cívica y ciudadana en el sistema escolar. En todos los países salvo en Colombia el currículo para la educación cívica y ciudadana ha sufrido revisiones desde el año 2009.

La educación cívica y ciudadana está incluida en los currículos formales que experimentaron los estudiantes en el grado objetivo de ICCS (Grado 8º) en los cinco países de América Latina (Tabla 2.5). Esta área de la educación se define como una asignatura específica en tres de los países: La República Dominicana (hasta el 2015), México y Perú. En Chile y en Colombia, conforma un área de aprendizaje integrada en diversas asignaturas. Además, todos los países excepto Perú buscan que las metas y el contenido de la educación cívica y ciudadana impregnen todas las asignaturas que se enseñan en el grado objetivo de ICCS.

Table 2.5: Enfoques hacia la educación cívica y ciudadana en el currículo de la educación básica secundaria de los países latinoamericanos en ICCS 2016

País	La cívica y ciudadana están incluidas en el currículo formal	Materia específica de educación cívica y ciudadana (obligatoria)	Nombre de la materia de currículo	Enseñada por docentes de materias relacionadas con las ciencias humanas/sociales	Integrada en todas las materias dictadas en la escuela	Actividades extracurriculares	Se considera como el resultado de experiencias escolares en conjunto
Chile	•			•	•		•
Colombia					•		
República Dominicana*	•		Educación moral y cívica	•	•		
México	•	•	Formación cívica y ética	•	•		
Perú	•	•	Educación cívica y ciudadana	•			

**Notas:**

Fuente: Encuesta de Contextos Nacionales ICCS 2016; el año de referencia es 2015.

\* República Dominicana se cambió al enfoque transversal en el año 2016.

El contenido que se menciona a continuación se presenta en los currículos de los cinco países en relación con temas de cívica y ciudadanía: Derechos humanos, igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, derechos y responsabilidades de los ciudadanos, pensamiento crítico e independiente y resolución de conflictos. Sin embargo, el tópico de las elecciones y el voto —un tema importante respecto a la educación de los jóvenes acerca de la participación política formal—, no está incluido en los currículos de los estudiantes del 8° grado en Chile y República Dominicana.

En los cinco países, los objetivos de aprendizaje distinguidos como “conocer hechos básicos de cívica y ciudadanía” o “entender conceptos claves de cívica y ciudadanía” están especificados en el currículo para los estudiantes en los grados objetivo de ICCS. Otros objetivos tales como “entender valores y actitudes cívicas y ciudadanas clave”, “comunicar mediante la discusión y el debate”, “participar en actividades comunitarias”, “desarrollar actitudes positivas hacia la participación y el compromiso en la sociedad cívica y civil” y “entender cómo resolver conflictos en la sociedad”, se encuentran detallados en República Dominicana, México y Perú, más no en Chile y Colombia.

México y Perú especifican la cantidad de tiempo instruccional que se ha de invertir en la educación cívica y ciudadana para el grado objetivo ICCS. Perú precisa dos horas por semana de “educación cívica y ciudadana” en tanto que México estipula cuatro horas por semana de “cívica y formación ética”. En Chile, legalmente se exige a los colegios dedicar 152 horas por año para el área de contenido “historia, geografía y ciencias sociales” en el grado objetivo de ICCS. Allí la educación cívica y ciudadana se enseña principalmente como una dimensión del contenido del área. Los estándares de aprendizaje colombianos no especifican el tiempo de instrucción para objetivos y contenidos relacionados con la educación cívica, de manera que es decisión de los colegios determinar cuánto tiempo asignarles. En República Dominicana el currículo detalla el tiempo asignado para las ciencias sociales en cinco horas por semana; recientemente en este país la educación cívica y ciudadana se convirtió en una dimensión dentro del área más amplia de ciencias sociales (en el año 2016).

México es el único país latinoamericano en ICCS 2016 donde el contenido relacionado con la educación cívica y ciudadana en el grado objetivo es impartido por docentes especialistas. En los demás países incluidos en el estudio, este contenido es enseñado por docentes de materias relacionadas con la educación cívica y ciudadana (p.ej., historia, geografía, ciencias sociales). Colombia es el único de los cinco países en donde se exige a docentes de materias no relacionadas con la educación cívica y la ciudadana (p.ej., matemáticas, ciencias) enseñar temas de cívica y ciudadanía.

En México y Perú, la educación cívica y ciudadana es una parte obligatoria de la educación inicial docente para profesores especialistas de educación cívica y ciudadana y para los docentes de otras materias relacionadas con la cívica. México también incluye la educación cívica y ciudadana en la educación inicial para docentes de materias no relacionadas con esta área del aprendizaje. En Colombia y en la República Dominicana, la educación cívica y ciudadana no es parte de la formación inicial de los docentes. Chile no cuenta con una prestación sistemática de este contenido durante la formación inicial de docentes, incluso para docentes de materias relacionadas con la cívica. En su lugar, las instituciones de educación docente deciden si incluyen educación cívica y ciudadana en sus programas y en qué medida.

Según los representantes de los centros nacionales de ICCS 2016 para América Latina, los cinco países reconocen aspectos tales como la gobernanza escolar, la participación estudiantil, el espíritu escolar, la cultura y los valores del colegio, y la participación de los padres de familia / comunidad en la escuela como aspectos que contribuyen a la educación cívica y ciudadana.

Los cinco países también esperan que los estudiantes en el grado objetivo ICCS sean evaluados formalmente respecto a los resultados del aprendizaje de la educación cívica y ciudadana. La evaluación se basa en el aula en Perú, involucra pruebas escritas en Chile, abarca exámenes estandarizados en Colombia, y comprende proyectos, presentaciones orales e informes de investigación en República Dominicana. En Colombia, México y Perú, los estudiantes reciben informes de tipo formal que detallan el grado de conocimiento y destrezas en cívica y ciudadanía ya sea al final de los períodos académicos o del año escolar.

De los cinco países, solamente Colombia tiene evaluaciones nacionales de tipo censal sobre educación cívica y ciudadana. Desde el año 2012 estas evaluaciones han sido parte del programa nacional de evaluaciones colombiano denominado Pruebas Saber - Pensamiento Ciudadano. Durante el período comprendido entre el 2014 y el 2017, Chile, México y Perú han utilizado evaluaciones realizadas con muestras representativas de colegios y estudiantes a fin de medir los resultados de la educación cívica y ciudadana.

### **Discusión sobre las diferencias y similitudes**

Una comparación de las características estructurales de los cinco países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 mostró diferencias importantes en cuanto a tamaño de la población, fortaleza económica y desarrollo humano. También existen diferencias considerables sobre la percepción de la corrupción y las tasas de homicidio. Chile se encuentra en una situación notablemente mejor en relación a todas esas medidas en los otros cuatro países, los cuales en promedio muestran niveles relativamente bajos de fortaleza económica y desarrollo, al igual que tasas de homicidios y niveles de percepción de corrupción relativamente altos.

Los cinco países tienen formas de gobierno presidenciales, pero existen diferencias marcadas respecto a la participación de los votantes, la fragmentación de los partidos y la cantidad de escaños parlamentarios ocupados por mujeres. Solamente Chile y Colombia no tienen voto obligatorio, y sus cifras de participación en las elecciones son significativamente más bajas que las de México, República Dominicana y Perú. El apoyo a la democracia entre la población adulta se encuentra alrededor del 50 % en tres países y justo por encima del 60 % en los otros dos (a saber, Chile y la República Dominicana). Esos porcentajes representan el nivel más bajo de compromiso con la democracia en la década y media que ha transcurrido desde la introducción de una encuesta que recoja datos comparables.

Las características de los sistemas educativos nacionales difieren considerablemente, si bien las tasas de alfabetismo adulto son bastante altas en los cinco países. Las matrículas netas en la educación primaria están al 90 % o más en cuatro países, y solo la República Dominicana tiene mayores proporciones de jóvenes fuera de la escuela (principalmente en áreas urbanas y rurales pobres). La asistencia en la educación secundaria entre el grupo de edad correspondiente está cercana al 90 % en Chile, más del 75 % para Colombia y Perú, y por debajo del 70 % en México y la República Dominicana.

Mientras los resultados de la encuesta de contextos nacionales de ICCS 2016 apuntan a debates recientes sobre las reformas en la educación cívica y ciudadana en la región, los enfoques que tienen los países hacia esta área de aprendizaje varían. Tres de los cinco países tienen una asignatura específica para esta área de aprendizaje (República Dominicana hasta 2015), en tanto que los otros dos integran el contenido relacionado con la cívica en otras asignaturas. También existe variación respecto a la formación docente en educación cívica y ciudadana, y en los métodos utilizados para evaluar los resultados del aprendizaje relacionado con cívica en los estudiantes del grado objetivo.

Los eventos históricos y políticos de las décadas recientes en América Latina han facilitado los esfuerzos para fortalecer la cultura cívica y los valores democráticos en los cinco países de la región ICCS 2016. Esos eventos incluyen, entre los cinco países, los desafíos al desarrollo democrático que representan las secuelas políticas del régimen populista de Fujimori y el deterioro del estado de derecho en Perú, el acuerdo de paz firmado entre el gobierno nacional y las FARC en Colombia, los movimientos estudiantiles y la crisis de legitimidad relacionada con las instituciones políticas en Chile, los esfuerzos significativos para redefinir el marco regulatorio de la educación en México, y los desafíos culturales que presentan los legados de las dictaduras y la cultura del machismo en República Dominicana.

En términos sociales, entre los cinco países solamente Perú y Chile están comparativamente libres de los altos niveles de violencia e inseguridad asociados al narcotráfico y a sus efectos corrosivos sobre la sociedad. Los problemas relacionados con el crimen y la violencia siguen desafiando a Colombia, México y República Dominicana, en donde la educación cívica y ciudadana está siendo explícitamente enmarcada como estratégica para contrarrestar estos fenómenos.



A pesar de los desafíos muy diversos que afronta cada contexto nacional con respecto a fomentar las creencias democráticas y las competencias acompañantes entre los jóvenes, existe evidencia consistente en el período de tiempo que abarcan ICCS 2009 e ICCS 2016 que los cinco países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 están prestando cada vez más atención al valor de la educación cívica y ciudadana. El mejoramiento de los currículos en esta área de aprendizaje y la definición de los objetivos en términos de competencias son elementos comunes en los cinco países y una señal de que los temas relacionados con la cívica se están convirtiendo en una parte importante de las políticas educativas de estos países.

## Referencias

- Amná, E., & Ekman, J. (2013). Standby citizens: Diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 1–21.
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1) 16–35. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Cohen, M. J., Lupu, N., & Zeichmeister, E. J. (Eds.). (2017). *The political culture of democracy in the Americas 2016/17: A comparative study of democracy and government*. Nashville, TN: LAPOP, Vanderbilt University.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Citizenship education in Latin America: Priorities of school curricula*. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- Diazgranados, S., & Sandoval-Hernández, A. (2017). The civic competence gaps in Chile, Colombia and México and the factors that account for the civic knowledge gap: Evidence from the 2009 International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). In B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño-Villarreal, S. Diazgranados Ferrans, & G. Pérez Martínez (Eds.), *Civics and citizenship: Theoretical models and experiences in Latin America*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publications.
- Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC). (2014). *Social panorama of Latin America*. Santiago, Chile: ECLAC. (2016). *Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean 2015*. Santiago, Chile: Author.
- ECLAC. (2016). *Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean 2015*. Santiago, Chile: Author. Retrieved from <https://www.cepal.org/en/node/35976>
- ECLAC. (2017). *Statistical Yearbook for Latin America and the Caribbean 2016*. Santiago, Chile: Author. Retrieved from <https://www.cepal.org/en/publications/40972-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2016-statistical-yearbook-latin-america>
- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2016). *Logros de aprendizaje: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa* [Learning achievements: Latin American Laboratory for the Evaluation of Educational Quality]. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Inter-Parliamentary Union. (2017) PARLINE database on national parliaments [website]. Retrieved from <http://archive.ipu.org/parline/parlinesearch.asp>
- Miranda, D., Castillo, J. C., & Sandoval-Hernández, A. (2017). Young citizens' participation: Empirical testing of a conceptual model. *Youth & Society*, 1–21. [doi.org/10.1177/0044118X17741024](https://doi.org/10.1177/0044118X17741024)
- Rose-Ackerman, S. (1999). *Corruption and government: Causes, consequences, and reform*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Fraillon, J., & Ainley, J. (2013). Measuring young people's understanding of civics and citizenship in a cross-national study. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(3), 327–349.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Sloam, J. (2014). New voice, less equal: The civic and political engagement of young people in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5) 663–688.

Torney-Purta, J., & Amadeo, J. (2004). *Strengthening democracy in the Americas through civic education: An empirical analysis highlighting the views of students and teachers*. Washington, DC: Organization of American States.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., & Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604–618. doi: 10.1080/00220671.2016.1164114

UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte Técnico: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE* [Technical report: Third Regional Comparative and Explanatory Study, TERCE]. Santiago, Chile: Author.

United Nations Development Programme (2016) Human Development Report 2016. Human development for everyone. New York, NY: Author. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/2016-report>

United Nations Office on Drugs and Crime. (2014). *Global Study on Homicide 2013*. Vienna, Austria: Author. Retrieved from <http://www.unodc.org/gsh/en/data.html>

World Bank. (2017). *World Development Indicators 2017*. Washington, DC: Author. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26447>

Zeichmeister, E. J., Lupu, N., & Cohen, M. J. (Eds.). (2017). *Democracy and governance in the Americas: Key findings from LAPOP's AmericasBarometer*. Nashville, TN: LAPOP, Vanderbilt University.



## CAPÍTULO 3:

# Percepciones de los estudiantes frente a las instituciones públicas y el gobierno

### Aspectos destacados del capítulo

La mayoría de los estudiantes de países latinoamericanos en ICCS 2016, apoyaron las justificaciones de las dictaduras.

- Cerca de dos tercios de los estudiantes en promedio estuvieron de acuerdo que un régimen dictatorial puede ser justificado cuando trae orden y seguridad o beneficios económicos (Tabla 3.1).
- Los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico presentan una menor probabilidad de apoyar justificaciones a las dictaduras, que aquellos con menores niveles (Tabla 3.2).

La aprobación de los estudiantes de prácticas gubernamentales autoritarias varió entre los países latinoamericanos participantes en ICCS 2016.

- Entre el año 2009 y el 2016 solo en un país disminuyó la aprobación de los estudiantes de prácticas gubernamentales autoritarias (Tabla 3.3).
- Los estudiantes que asistían a escuelas urbanas, los que esperaban obtener un título universitario y los que tuvieron mayores niveles de conocimiento cívico, presentan una menor probabilidad de apoyar las prácticas gubernamentales autoritarias (Tabla 3.4).

Mientras los estudiantes latinoamericanos en ICCS 2016 tendieron a estar en desacuerdo con prácticas corruptas, hubo variación entre países al respecto.

- Entre 2009 y 2016 la aprobación de prácticas corruptas disminuyó ligeramente en uno de los países participantes y aumentó en dos (Tabla 3.5).
- Los estudiantes que asistían a escuelas urbanas, los que esperaban obtener un título universitario y los que tuvieron mayores niveles de conocimiento cívico, presentan una menor probabilidad de apoyo a las prácticas corruptas en el gobierno (Tabla 3.6).

La confianza de los estudiantes en las instituciones en Chile y en Colombia disminuyó entre 2009 y 2016.

- Las escuelas siguen siendo instituciones de confianza entre los estudiantes de la región latinoamericana (Tabla 3.7).
- Chile y Colombia registraron una caída general en la confianza de los estudiantes en las instituciones cívicas durante el período 2009-2016; los estudiantes de la República Dominicana mostraron mayores niveles de confianza en 2016 que en el año 2009 (Tabla 3.7).
- Los estudiantes con niveles más bajos de conocimiento cívico expresaron mayor confianza en el gobierno y en los partidos políticos que aquellos con niveles de conocimiento más altos. Sin embargo, este patrón no se mantuvo frente a la confianza en la escuela o en las fuerzas armadas.

Este capítulo explora información relacionada con las percepciones de los estudiantes latinoamericanos con respecto a formas de gobierno, prácticas corruptas e instituciones seleccionadas. Examina la Pregunta de Investigación #4 de ICCS 2016: *¿Qué creencias tienen los alumnos en los países participantes respecto a temas cívicos de importancia para la sociedad moderna y cuáles son los factores que influyen la variación en esas creencias?* Los resultados que se presentan en este capítulo se basan en datos que reflejan respuestas afectivas a temas cívicos, y se relacionan con las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida justifican y aprueban los estudiantes formas autoritarias de gobierno?
- ¿En qué medida expresan los estudiantes su aceptación de prácticas corruptas en el gobierno?
- ¿En qué medida expresan los estudiantes su confianza en instituciones seleccionadas en su sociedad?

En consonancia con el enfoque descrito en el informe técnico ICCS 2016 (Schulz, Carstens, Losito y Fraillon, próxima publicación), utilizamos un cuestionario de estudiantes con el fin de medir los constructos que sustentan las escalas e ítems presentados en este capítulo, y usamos escalamiento IRT (Teoría de Respuesta al Ítem, por su sigla en inglés), para derivar nuevas escalas de reporte. Todas las escalas tienen una media de 50 y una desviación estándar de 10, con datos nacionales igualmente ponderados para 2016 o, cuando se equiparan, para el 2009. Los mapas de ítems describen las escalas presentadas en este capítulo. Los mapas, que describen las puntuaciones de la escala con ítems de respuesta esperados según el modelo de escalamiento, se encuentran en el Apéndice C. Los lectores deben tener presente que las diferencias de escala entre países deben interpretarse con precaución, ya que los formatos de los cuestionarios pueden no siempre proporcionar mediciones completamente consistentes entre la diversidad de culturas y contextos nacionales, puestos en evidencia en los países latinoamericanos participantes de ICCS 2016.

El capítulo también muestra la asociación entre las medidas anteriores y variables seleccionadas como el conocimiento cívico del estudiante, el género, la educación parental, la información de los medios de comunicación y la ubicación del plantel. Para cada escala de cuestionario, comparamos los promedios de puntaje de la escala entre tres grupos de comparación diferentes, cada uno de los cuales se divide en dos categorías (p.ej., estudiantes con altos niveles y estudiantes con bajos niveles de conocimiento cívico). Dichas comparaciones están acompañadas de representaciones gráficas de las diferencias entre los grupos y la significación estadística ( $p < 0.05$ ) de ellas.

### **Justificación de los estudiantes frente a las dictaduras y aprobación de las prácticas autoritarias de los gobiernos**

Las encuestas realizadas en Latinoamérica con el propósito de medir el apoyo de los adultos y los adolescentes a las prácticas autoritarias de los gobiernos han mostrado que en su gran mayoría tienden a apoyar gobiernos no democráticos siempre y cuando resuelvan problemas económicos (ver, por ejemplo, Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, 2004). La investigación también ha indicado que el apoyo a los gobiernos no democráticos se relaciona con el nivel educativo, y que los ciudadanos más educados tienden a ser los que menos están a favor de las prácticas autoritarias de los gobiernos (Cox, 2010).

El cuestionario latinoamericano para ICCS 2009 incluyó un conjunto de ítems que medían el aval a prácticas autoritarias de los gobiernos y la justificación de las dictaduras (véase Schulz, Ainley, Friedman, y Lietz, 2011). Los resultados indicaron que proporciones considerables de estudiantes en los primeros grados de secundaria de los cinco países participantes, apoyaban las prácticas gubernamentales no democráticas, y que la mayoría de los estudiantes veían justificadas las dictaduras si ofrecían beneficios económicos o mayor seguridad.

El cuestionario latinoamericano para estudiantes ICCS 2016 incluyó dos preguntas que en conjunto tenían un total de 11 ítems diseñados para medir las actitudes de los estudiantes hacia las formas autoritarias de gobierno y las prácticas autoritarias. Los estudiantes calificaron su nivel de acuerdo (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”) con afirmaciones que avalaban prácticas gubernamentales autoritarias o justificaban regímenes dictatoriales. Dos de esos ítems, versiones idénticas de los que fueron usados en la encuesta ICCS 2009, contenían justificaciones para un régimen dictatorial por traer “ley y seguridad” y “beneficios económicos”.

Al comparar los porcentajes de estudiantes que expresaron su acuerdo con estas dos afirmaciones en ICCS 2016 frente a los porcentajes correspondientes a ICCS 2009 (ver Tabla 3.1), encontramos que la mayoría de los estudiantes en todos los países latinoamericanos apoyaron justificaciones para una dictadura. En promedio, en los cinco países el 69 % de los estudiantes en ICCS 2016 estuvieron de acuerdo que la ley y la seguridad, y el 65 % que los beneficios económicos, son justificaciones aceptables para un régimen dictatorial. También observamos variación entre países. La proporción de estudiantes que apoyaron estas afirmaciones fue menor en Chile y mayor en Perú.

Una comparación de estos resultados con los de ICCS 2009 reveló una disminución (en promedio de nueve puntos porcentuales) estadísticamente significativa ( $p < 0.05$ ) de la ley y la seguridad como mecanismos de justificación en Chile, y una disminución estadísticamente significativa frente a los beneficios económicos como justificación de regímenes dictatoriales en Chile y en Colombia (promedios de 12 y dos puntos porcentuales respectivamente). República Dominicana registró incrementos estadísticamente significativos en el nivel de acuerdo para cada una de esas afirmaciones (promedio de tres y cuatro puntos porcentuales, respectivamente).

Tabla 3.1: Percepciones de los estudiantes sobre los beneficios de las dictaduras en 2016 y 2009

País	Porcentajes de estudiantes que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que:					
	Las dictaduras están justificadas cuando traen orden y seguridad			Las dictaduras están justificadas cuando traen beneficios económicos		
	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia
Chile	57 (1.1) ▼	65 (1.1)	-9 (1.5)	52 (1.0) ▼	64 (1.0)	-12 (1.4)
Colombia	73 (0.8) △	74 (0.7)	-1 (1.0)	68 (1.1) △	70 (0.6)	-2 (1.2)
República Dominicana	73 (0.9) △	70 (1.0)	3 (1.4)	70 (1.1) △	66 (1.1)	4 (1.5)
México	67 (1.0) ▽	69 (0.8)	-1 (1.3)	66 (1.0)	66 (0.7)	0 (1.2)
Perú	77 (0.8) △	-		72 (0.8) △	-	
Promedio latinoamericano ICCS 2016	69 (0.4)			65 (0.4)		
Promedio común de países	67 (0.5)	70 (0.5)	-2 (0.7)	64 (0.5)	67 (0.4)	-3 (0.7)

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 10 puntos porcentuales por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 10 puntos porcentuales por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- Los cambios estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ) entre 2009 y 2016 se muestran en **negrilla**.
- No hay datos comparables disponibles.

Nuestra comparación del acuerdo de los estudiantes con las justificaciones del régimen dictatorial por niveles de conocimiento cívico (estudiantes cuyos puntajes en la prueba estaban en el Nivel B<sup>1</sup> o superior contra aquellos con puntajes por debajo del Nivel B), reveló diferencias marcadas (Tabla 3.2). En todos los países participantes, los estudiantes con niveles más altos de conocimiento cívico tenían porcentajes de acuerdo significativamente inferiores que los estudiantes con menor conocimiento. En cuanto a las justificaciones de la dictadura en términos de orden y seguridad, la diferencia promedio fue de 14 puntos porcentuales, variando de ocho puntos en Perú hasta 25 puntos en la República Dominicana. En cuanto a las justificaciones en términos de los beneficios económicos, la diferencia promedio fue de 19 puntos porcentuales, variando de 12 puntos en Perú hasta 32 puntos en la República Dominicana. Estos resultados sugieren que los estudiantes con mayor conocimiento del sistema político son menos propensos a avalar justificaciones para

1 ICCS 2016 measured students' civic knowledge using a test consisting of 87 items. Outcomes were reported on a described scale with the following levels: students working at Level D demonstrate familiarity with concrete, explicit content and examples relating to the basic features of democracy; students working at Level C engage with the fundamental principles and broad concepts that underpin civics and citizenship; students working at Level B typically demonstrate some specific knowledge and understanding of the most pervasive civic and citizenship institutions, systems, and concepts; and students working at Level A demonstrate a holistic knowledge and understanding of civic and citizenship concepts and demonstrate some critical perspective.

Tabla 3.2: Percepciones de los estudiantes sobre los beneficios de las dictaduras por niveles de conocimiento cívico

País	Porcentajes de estudiantes que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo en que:					
	Las dictaduras están justificadas cuando traen orden y seguridad			Las dictaduras están justificadas cuando traen beneficios económicos		
	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)	Diferencia (Alta - Baja)	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)	Diferencia (Alta - Baja)
Chile	65 (1.4)	50 (1.4)	-15 (2.0)	63 (1.3)	42 (1.2)	-21 (1.8)
Colombia	77 (1.2)	69 (1.1)	-9 (1.8)	76 (1.5)	60 (1.4)	-16 (2.1)
República Dominicana	77 (0.9)	51 (2.6)	-25 (2.7)	74 (1.0)	42 (2.9)	-32 (3.0)
México	73 (1.3)	60 (1.4)	-13 (2.0)	73 (1.2)	59 (1.2)	-15 (1.5)
Perú	80 (0.9)	72 (1.6)	-8 (1.8)	76 (1.1)	64 (1.4)	-12 (1.9)
Promedio latinoamericano en ICCS 2016	74 (0.5)	60 (0.8)	-14 (0.9)	72 (0.6)	53 (0.8)	-19 (0.9)

**Notas:**

() Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

Las diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre los estudiantes con altos y bajos niveles de conocimiento cívico se muestran en **negrilla**.

la instauración de las dictaduras. Sin embargo, en promedio entre los países, e incluso entre los estudiantes más conocedores, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo con ambas justificaciones para los gobiernos dictatoriales. Chile y la República Dominicana fueron los únicos dos países donde una mayoría de los estudiantes con un conocimiento cívico en el Nivel B o superior estaban en desacuerdo con que la obtención de beneficios económicos justifica un régimen dictatorial.

Al igual que en ICCS 2009, utilizamos los siguientes nueve ítems para derivar una escala que reflejase la aprobación por los estudiantes de las prácticas gubernamentales autoritarias: “Es mejor que los líderes del gobierno tomen decisiones sin consultar a nadie” (porcentaje de estudiantes en ICCS 2016 que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación: 21 %); (b) “Los gobernantes deben hacer valer su autoridad aunque violen los derechos de algunos ciudadanos” (29 %); (c) “Los gobernantes pierden su autoridad cuando reconocen sus errores” (50 %); (d) “Las personas que tengan opiniones diferentes al gobierno deben ser consideradas como sus enemigos” (20 %); (e) “La opinión más importante del país debe ser la del presidente” (51 %); (f) “Es justo que el gobierno no cumpla con las leyes cuando lo crea necesario” (27 %); (g) “La concentración de poder en una persona garantiza el orden” (58 %); (h) “El gobierno debería cerrar los medios de comunicación que lo critiquen” (28 %); e (i) “Si el presidente no está de acuerdo con el Congreso debería disolverlo” (40 %).

La escala fue equiparada para asegurar que las puntuaciones resultantes pudieran ser comparadas con la información obtenida en la encuesta del 2009. La escala de ICCS 2016 tenía alta fiabilidad (alfa de Cronbach = 0.85) en promedio entre los países participantes (ver el mapa de ítems en la Figura 3.1, Apéndice C).

En promedio, los alumnos en la mayoría de los países de ICCS 2016 estuvieron en desacuerdo con las afirmaciones que avalaban prácticas gubernamentales arbitrarias (tal como lo indica la ubicación de la mayoría de promedios nacionales en el área sombreada más oscura del gráfico de la Tabla 3.3). También observamos notables diferencias entre los cinco países participantes, con puntuaciones de escala nacional promedio que varían de 45 en Chile a 55 en República Dominicana. Cuando comparamos los resultados con los del último ciclo de ICCS en 2009, registramos una disminución estadísticamente significativa en el porcentaje de estudiantes que avalaban prácticas gubernamentales autoritarias en solo un país: Chile. Esta diferencia fue casi de tres puntos, lo que equivale entre un cuarto y un tercio de una desviación estándar regional. Este hallazgo está en consonancia con las notables disminuciones en el apoyo a las justificaciones de la dictadura entre los estudiantes chilenos.

La Tabla 3.4 muestra las puntuaciones de la escala que comparan el apoyo a las prácticas gubernamentales autoritarias entre estudiantes de colegios en comunidades urbanas (es decir con más de 100.000 habitantes) y en comunidades rurales; entre estudiantes que esperan alcanzar un título universitario y los demás; y entre estudiantes con altos niveles (B o superior) y bajos niveles de conocimiento cívico. Para los tres grupos de comparación, observamos asociaciones consistentemente significativas en promedio en todos los países.

Tabla 3.3: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes de las prácticas autoritarias del gobierno

País	2016	2009	Diferencias (2016-2009)	
Chile	45 (0.3) ▼	48 (0.3)	-2.9 (0.5)	
Colombia	48 (0.3) ▽	48 (0.2)	-0.3 (0.5)	
República Dominicana	55 (0.3) ▲	54 (0.3)	0.7 (0.5)	
México	49 (0.3)	49 (0.3)	0.3 (0.5)	
Perú	51 (0.2) △	-	-	
<b>Promedio latinoamericano en ICCS 2016</b>	<b>50 (0.1)</b>			
<b>Promedio común de países</b>	<b>49 (0.2)</b>	<b>50 (0.1)</b>	<b>-0.6 (0.2)</b>	

■ 2016 Promedio de puntaje 2016 +/- intervalo de confianza  
■ 2009 Promedio de puntaje 2009 +/- intervalo de confianza

▲ Más de 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016  
 △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016  
 ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016  
 ▼ Más de 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

En promedio entre los ítems, los estudiantes con un puntaje en el rango de este color tienen más de 50% de probabilidad de indicar:

Desacuerdo
Acuerdo

**Notas:**

( ) Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

- No hay datos comparables disponibles.

En cuatro de los cinco países (a excepción de República Dominicana), los estudiantes que asisten a colegios en comunidades urbanas presentaron niveles significativamente más bajos de apoyo a las prácticas gubernamentales autoritarias que los estudiantes en colegios no urbanos. La diferencia entre estos dos grupos de comparación fue en promedio de tres puntos en la escala de puntaje. Los estudiantes que esperan alcanzar un título universitario tuvieron puntajes de la escala significativamente menores que los demás en los cinco países. En promedio entre los cinco países, la diferencia entre los dos grupos fue de cinco puntos en la escala. La comparación de las puntuaciones promedio para los estudiantes con nivel bajo y alto de conocimiento cívico reveló una enorme diferencia cercana a 11 puntos (equivalentes a más de una desviación estándar). Las diferencias en los cinco países fueron significativas y de tamaño similar. De acuerdo con los hallazgos sobre la medida en que esos dos grupos avalaban las justificaciones de la dictadura, los resultados indican que los estudiantes con mayor nivel de conocimiento cívico tienen considerablemente menos probabilidad de avalar prácticas gubernamentales no democráticas que sus compañeros con menor nivel de conocimiento.

## Aprobación de los estudiantes de prácticas corruptas en el gobierno

Generalmente se considera a la corrupción como uno de los impedimentos más sobresalientes de América Latina para lograr una sociedad democrática (Blake y Morris, 2009; Reimers, 2007). Las investigaciones internacionales en esta región muestran que, con contadas excepciones, los países tienden a tener índices de transparencia bajos (ver, por ejemplo, Transparencia Internacional, 2014). Los investigadores también han encontrado asociaciones entre la percepción que tienen los ciudadanos de la presencia de la corrupción y niveles bajos de confianza política (p.ej., Canache y Allison, 2005; Morris y Klesner, 2010), un hallazgo que sugiere que las prácticas corruptas tienen el potencial de socavar la confianza de los ciudadanos en la democracia y sus instituciones. Además, según encuestas en la región grandes proporciones de ciudadanos latinoamericanos indicaron tener experiencia directa con prácticas corruptas (Morris y Blake, 2010). La Encuesta Mundial de Valores encontró que la aceptación de la corrupción entre los países de esta región fue mayor que en otros países (Torgler y Valev, 2004).

La investigación sobre los efectos de la corrupción en la legitimidad democrática ha brindado evidencia de los efectos perjudiciales de la corrupción en las percepciones del sistema político en general (Seligson, 2002). Además, la aceptación individual de la corrupción tiende a verse fortalecida en contextos donde las personas son, en promedio, menos opuestas a las prácticas corruptas (Gatti, Paternostro, y Rigolini, 2003). Empleando datos de la Encuesta Mundial de Valores 2005 – 2007 en seis países latinoamericanos, Lavena (2014) encontró variaciones entre países en la medida en la que los encuestados aceptaron, y asociaciones entre la aceptación y las variables de edad, educación, etnicidad, valores culturales y confianza en las organizaciones públicas.



Tabla 3.4: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes de las prácticas autoritarias del gobierno por ubicación de la escuela, educación esperada y nivel de conocimiento cívico

País	Promedio de puntaje de escala por ubicación de la escuela		Promedio de puntaje de escala por grado universitario esperado		Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico	
	Escuela rural	Escuela urbana	No espera educación universitaria	Espera educación universitaria	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)
Chile	47 (0.6)	44 (0.5)	49 (0.4)	43 (0.3)	51 (0.3)	40 (0.3)
Colombia	50 (0.5)	46 (0.5)	52 (0.4)	47 (0.4)	53 (0.4)	44 (0.4)
República Dominicana	55 (0.3)	54 (0.6)	57 (0.3)	52 (0.3)	56 (0.2)	44 (0.5)
México	50 (0.4)	48 (0.5)	54 (0.4)	48 (0.3)	55 (0.2)	43 (0.3)
Perú	52 (0.3)	48 (0.4)	53 (0.3)	49 (0.3)	54 (0.2)	45 (0.3)
<b>Promedio latinoamericano en ICCS 2016</b>	<b>51 (0.2)</b>	<b>48 (0.2)</b>	<b>53 (0.1)</b>	<b>48 (0.1)</b>	<b>54 (0.1)</b>	<b>43 (0.2)</b>

■ Diferencia entre los grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

□ Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en **negrilla**.

A través de su cuestionario regional latinoamericano ICCS 2009 reunió datos acerca de las actitudes de los jóvenes hacia prácticas corruptas. Mientras los resultados mostraron aceptación de prácticas corruptas entre muchos de los estudiantes, estos no fueron la mayoría (Schulz et al., 2011). Los resultados también mostraron que los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tendieron a avalar en menor proporción la corrupción en el servicio civil y el gobierno.

El cuestionario latinoamericano de estudiantes ICCS 2016 pidió a los estudiantes calificar con los criterios (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”), las siguientes afirmaciones que justifican o aprueban prácticas corruptas en el servicio público y el gobierno: “Es aceptable que un funcionario público acepte sobornos cuando su salario es muy bajo” (Porcentaje promedio de estudiantes ICCS 2016 que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación 25 %); (b) “Es apropiado que un funcionario público utilice los recursos de la institución donde trabaja para su beneficio personal” (35 %); (c) “Los buenos candidatos le dan beneficios personales a los electores a cambio de su voto” (40 %); “Es aceptable pagarle algo adicional a un funcionario público para obtener un beneficio personal” (34 %); (e) “Es aceptable que un funcionario público apoye a sus amigos consiguiéndoles empleos en su oficina”(53 %), y (f) “Como los recursos públicos son de todos, está bien que el que pueda se quede con parte de ellos” (36 %). Mientras que en promedio en los países ICCS 2016 la mayoría de estudiantes estuvo en desacuerdo con los ítems que justifican prácticas corruptas, más de la mitad de ellos encontraron aceptable que los servidores civiles dieran empleo a sus amigos desde su cargo.

Utilizamos este conjunto de ítems para derivar una escala que refleja la aprobación de los estudiantes de prácticas corruptas en el gobierno. Las puntuaciones más altas en esta escala reflejan niveles más altos de aceptación de prácticas corruptas (ver el mapa de ítems en la Figura 3.2, Apéndice C). Entre países, registramos alta fiabilidad para esta escala, con un coeficiente promedio (alfa de Cronbach) de 0.85. Debido a que esta pregunta se incluyó en el cuestionario latinoamericano ICCS 2009 y no había sido modificada, pudimos equipararla con la establecida para ICCS 2009, y luego comparar las puntuaciones de la escala entre las dos aplicaciones ICCS.

Como se evidencia a partir de la ubicación de los puntajes promedio nacionales en el área sombreada más oscura de la gráfica en la Tabla 3.5, el estudiante promedio en la mayoría de países latinoamericanos ICCS 2016 tendía a estar en desacuerdo con las afirmaciones que respaldaban prácticas corruptas. El promedio más alto de la escala, registrado en República Dominicana, fue cinco puntos superior a la puntuación promedio de la escala en los cinco países participantes. La puntuación más baja, registrada para los estudiantes chilenos, fue de tres puntos por debajo del promedio latinoamericano de ICCS 2016. Cuando comparamos las puntuaciones de la escala de los países comunes a ICCS 2009 e ICCS 2016, registramos diferencias estadísticamente significativas en el tiempo para tres de los cuatro países: Chile registró una disminución significativa de más de un punto en la aprobación de prácticas corruptas, mientras que Colombia y México registraron un incremento significativo cercano a un punto.

La Tabla 3.6 muestra las puntuaciones en la escala que compara la aprobación de prácticas gubernamentales corruptas entre los siguientes tres grupos de comparación: La ubicación del colegio, el nivel educativo esperado y los niveles de conocimiento cívico. Observamos asociaciones consistentemente significativas entre los países para los tres pares de grupos de comparación. En promedio, los estudiantes en contextos no urbanos tuvieron puntuaciones en la escala dos veces superiores a las puntuaciones de los estudiantes de colegios urbanos; la mayor diferencia se registró en Perú. Los estudiantes que esperaban obtener un grado universitario tuvieron menos probabilidad de aprobar prácticas corruptas (cerca de cuatro puntos en la escala) que el grupo de comparación. La diferencia más grande en la aprobación de prácticas corruptas se observa al comparar los resultados según los niveles de conocimiento cívico. En promedio, los puntajes de los estudiantes con un nivel de conocimiento cívico en competencia B o superior, fueron inferiores en nueve puntos frente a los puntajes de estudiantes con niveles más bajos de conocimiento cívico.

Tabla 3.5: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes hacia las prácticas corruptas

Country	2016	2009	Diferencias (2016-2009)	40	45	50	55	60
Chile	48 (0.3) ▼	49 (0.3)	-1.1 (0.5)					
Colombia	49 (0.2) ▽	48 (0.2)	1.0 (0.4)					
República dominicana	56 (0.3) ▲	55 (0.3)	0.8 (0.5)					
México	50 (0.3) ▽	49 (0.3)	0.9 (0.5)					
Perú	51 (0.3) △	-	-					
Promedio latinoamericano en ICCS 2016	51 (0.1)							
Promedio común de países	51 (0.1)	50 (0.1)	0.4 (0.2)					

■ Puntaje promedio 2016 +/- intervalo de confianza  
 ■ Puntaje promedio 2009 +/- intervalo de confianza

En promedio entre ítems, los estudiantes con un puntaje en el rango con este color tienen más de 50% de probabilidad de indicar:

	Desacuerdo
	Acuerdo

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

#### Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- No hay datos comparables disponibles.

## Confianza de los estudiantes en las instituciones

Las encuestas entre adultos en Latinoamérica han mostrado que estos tienden a tener menores niveles de confianza política que los adultos en otras regiones del mundo (Catterberg y Moreno, 2006; Mainwaring, 2006). En comparación con países europeos, las personas en países latinoamericanos tienen niveles particularmente bajos de confianza en el parlamento y en los servicios públicos (Segovia Arancibia, 2008). Investigaciones posteriores sugieren que la confianza política en los países latinoamericanos es sensible a los cambios en los contextos políticos, al mostrar considerables variaciones dentro de cada país en el tiempo y al estar asociadas a las inclinaciones políticas del país del encuestado (Castillo, Bargsted, y Somma, 2017).

Los resultados del estudio CIVED de 1999 mostraron que el nivel promedio de confianza en las instituciones cívicas entre los jóvenes de Chile y Colombia fue similar al nivel promedio de confianza entre los estudiantes de todos los países que participaron en este estudio (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, y Schulz, 2001). El uso de un conjunto similar de ítems con un formato modificado de preguntas en el cuestionario de estudiantes del ICCS 2009, produjo resultados que, al ser comparados con los estudiantes de todos los países participantes, mostraron que los estudiantes de la región tendían a expresar menores niveles de confianza en los partidos políticos, los tribunales de justicia y la policía, y niveles de confianza mayores en las escuelas (Schulz et al., 2011). Investigaciones basadas en datos de ICCS 2009 también mostraron que en países con puntuaciones relativamente altas en los índices de corrupción y bajas puntuaciones en los índices de eficiencia gubernamental (muchos de estos latinoamericanos), estudiantes con los puntajes más altos de conocimiento cívico expresaron menos confianza en las instituciones cívicas. En contraste, se registraron correlaciones positivas entre el conocimiento cívico y la confianza en países con índices de corrupción bajos (Lauglo, 2013).

El cuestionario de los estudiantes ICCS 2016 incluía el mismo conjunto de 15 ítems que en ICCS 2009 para medir la confianza de los estudiantes en los grupos e instituciones cívicas. Sin embargo, al conjunto de ítems del año 2016 se agregó un ítem para medir la confianza en las redes sociales. El informe internacional sobre ICCS 2016 mostró que mientras en algunos países los niveles de confianza en las instituciones cívicas aumentaron entre el año 2009 y el 2016, el nivel de confianza disminuyó en particular en dos países latinoamericanos: Chile y Colombia (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2018).

Tabla 3.6: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes hacia las prácticas corruptas en el gobierno por ubicación de la escuela, educación esperada y nivel de conocimiento cívico

País	Promedio de puntaje de escala por ubicación de la escuela		Promedio de puntaje de escala por grado universitario esperado		Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico	
	Escuela rural	Escuela urbana	No espera educación universitaria	Espera educación universitaria	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)
Chile	49 (0.6)	47 (0.4)	51 (0.3)	46 (0.3)	52 (0.3)	43 (0.3)
Colombia	50 (0.4)	48 (0.4)	52 (0.3)	48 (0.2)	53 (0.3)	45 (0.3)
República Dominicana	56 (0.3)	54 (0.5)	58 (0.3)	53 (0.3)	57 (0.3)	46 (0.5)
México	51 (0.3)	49 (0.4)	53 (0.3)	49 (0.3)	55 (0.2)	45 (0.3)
Perú	53 (0.3)	49 (0.5)	54 (0.3)	50 (0.3)	54 (0.2)	46 (0.3)
<b>Promedio latinoamericano en ICCS 2016</b>	<b>52 (0.2)</b>	<b>49 (0.2)</b>	<b>54 (0.1)</b>	<b>49 (0.1)</b>	<b>54 (0.1)</b>	<b>45 (0.1)</b>

■ Diferencia entre grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

□ Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en negrilla

Para ilustrar (en este capítulo) los cambios en la confianza en las instituciones cívicas en los países latinoamericanos de ICCS 2016, usamos datos para cuatro instituciones cívicas: escuelas, fuerzas armadas, partidos políticos y el gobierno nacional. Dado el rol importante que han tenido las fuerzas armadas durante las últimas décadas en todos estos países, y en atención a que la escuela es el lugar donde los jóvenes tienden a experimentar la participación cívica por primera vez, contrastamos la confianza en estas instituciones con la confianza en otras dos importantes instituciones de una democracia: gobiernos y partidos políticos.

Como se evidencia a partir de la Tabla 3.7, el nivel de confianza de los estudiantes latinoamericanos en las escuelas como institución en la sociedad fue generalmente alto. En promedio, 80 por ciento de los estudiantes expresaron bastante o plena confianza; los porcentajes nacionales variaron desde 71 en Chile hasta 91 en la República Dominicana. La mayoría de los estudiantes en estos países latinoamericanos también expresaron confianza en las fuerzas armadas como institución, con variación de porcentajes entre 64 en Perú hasta 78 en Colombia. Al comparar estos resultados con los de ICCS 2009, se evidencian disminuciones mayores y significativas en la confianza en las escuelas (nueve puntos porcentuales en promedio) y las fuerzas armadas (siete puntos) en Chile, y disminuciones más bajas pero significativas en Colombia. Sin embargo, tanto en la República Dominicana como en México, la confianza en las fuerzas armadas aumentó significativamente (en seis y nueve puntos porcentuales, respectivamente).

Si bien la mayoría de estudiantes en tres de los cinco países latinoamericanos en ICCS 2016 expresaron confianza en sus gobiernos nacionales (58 % en promedio, con variación desde 49 % en Perú hasta 78 % en República Dominicana), generalmente los estudiantes tenían menos confianza en sus partidos políticos nacionales. Entre los países solo el 36 % de los estudiantes expresaron bastante o plena confianza en estas instituciones. República Dominicana fue el único país donde al menos la mitad de los estudiantes encuestados expresaron confianza en los partidos políticos como institución. La confianza en los partidos políticos y el gobierno nacional disminuyó en Chile y en Colombia entre el año 2009 y el 2016, mientras que en República Dominicana aumentó la confianza en el gobierno nacional durante este período.

La Tabla 3.8 ilustra las relaciones entre la confianza en esas instituciones y los niveles de conocimiento cívico. La confianza en las escuelas como institución fue significativamente mayor entre los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico en Chile, Colombia y México. La confianza en las fuerzas armadas también fue más alta entre los estudiantes con mayores niveles de conocimiento en cuatro de los cinco países. República Dominicana fue el país donde los estudiantes con mayor conocimiento cívico expresaron menor confianza en esta institución. Tanto para los partidos políticos como para el gobierno nacional, los niveles de confianza fueron mucho más bajos entre los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico que entre los estudiantes con menos conocimiento cívico.

Registramos, en promedio, una diferencia de 18 puntos porcentuales para los partidos políticos y 14 puntos porcentuales para los gobiernos nacionales, hallazgos que sugieren que tener más conocimiento sobre la sociedad cívica se asocia con niveles más bajos de confianza en estas importantes instituciones dentro de una sociedad democrática. Una posible razón de estos hallazgos es que estudiantes con mayores niveles de conocimiento son más conscientes del impacto que pueden tener aspectos negativos como los altos niveles de corrupción e ineficiencia en el funcionamiento democrático de las instituciones cívicas.

Tabla 3.7: Confianza de los alumnos en instituciones seleccionadas

País	Porcentajes de los estudiantes quienes expresaron total confianza o bastante confianza en:											
	Escuelas			Fuerzas armadas			Partidos políticos			Gobierno nacional		
	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia
Chile	71 (1.0) ▽	80 (0.8)	-9 (1.3)	74 (1.0) △	81 (0.5)	-7 (1.1)	33 (0.8) ▽	34 (1.0)	-2 (1.3)	50 (1.0) ▽	65 (1.0)	-15 (1.4)
Colombia	85 (0.7) △	87 (0.6)	-2 (1.0)	78 (0.8) △	80 (0.7)	-3 (1.1)	28 (1.0) ▽	35 (1.1)	-7 (1.5)	55 (1.2) ▽	62 (1.2)	-7 (1.7)
República Dominicana	91 (0.6) ▲	88 (1.3)	3 (1.5)	74 (1.0) △	68 (1.9)	6 (2.1)	50 (1.1) ▲	51 (1.2)	-1 (1.7)	78 (1.1) ▲	74 (1.3)	4 (1.7)
México	73 (1.0) ▽	72 (0.9)	1 (1.3)	71 (0.7) ▽	62 (1.1)	9 (1.3)	37 (1.0)	35 (1.0)	3 (1.4)	57 (1.1)	58 (1.0)	-1 (1.5)
Perú	78 (0.7) ▽	-	-	64 (1.0) ▽	-	-	33 (0.9) ▽	-	-	49 (1.0) ▽	-	-
Promedio latinoamericano ICCS 2016	80 (0.4)	-	-	72 (0.4)	-	-	36 (0.4)	-	-	58 (0.5)	-	-
Promedio común de países	80 (0.4)	82 (0.5)	-2 (0.6)	74 (0.4)	73 (0.6)	1 (0.7)	37 (0.5)	39 (0.5)	-2 (0.7)	60 (0.5)	65 (0.6)	-5 (0.8)

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 10 puntos porcentuales por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ más de 10 puntos porcentuales por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- Los cambios estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ) entre 2009 y 2016 se muestran en **negrilla**.
- No hay datos comparables disponibles.

Tabla 3.8: Confianza de los estudiantes en instituciones seleccionadas por niveles de conocimiento cívico

País	Porcentajes de los estudiantes quienes expresaron total confianza o bastante confianza en:											
	Escuelas			Fuerzas armadas			Partidos políticos			Gobierno nacional		
	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 47%)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (47% y más)	Diferencia (Alta - Baja)	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 47%)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (47% y más)	Diferencia (Alta - Baja)	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 47%)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (47% y más)	Diferencia (Alta - Baja)	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 47%)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (47% y más)	Diferencia (Alta - Baja)
Chile	66 (1.4)	75 (1.2)	9 (1.9)	71 (1.3)	77 (1.2)	5 (1.5)	38 (1.2)	28 (1.1)	-10 (1.6)	53 (1.3)	46 (1.3)	-7 (1.8)
Colombia	83 (1.1)	86 (1.0)	3 (1.4)	74 (1.1)	81 (1.1)	7 (1.5)	36 (1.3)	21 (1.0)	-15 (1.4)	62 (1.5)	50 (1.4)	-12 (1.9)
República Dominicana	91 (0.6)	92 (1.7)	0 (1.9)	75 (1.2)	66 (3.3)	-9 (3.7)	53 (1.2)	28 (2.1)	-25 (2.3)	80 (1.2)	60 (2.9)	-20 (3.1)
México	72 (1.4)	75 (1.2)	4 (1.7)	68 (1.2)	74 (1.0)	7 (1.7)	47 (1.4)	27 (1.1)	-20 (1.7)	64 (1.4)	49 (1.4)	-16 (1.8)
Perú	78 (0.9)	79 (1.2)	1 (1.5)	60 (1.3)	71 (1.4)	11 (2.0)	40 (1.1)	21 (1.3)	-19 (1.7)	55 (1.2)	38 (1.6)	-18 (2.1)
Promedio latinoamericano ICCS 2016	78 (0.5)	81 (0.6)	3 (0.8)	70 (0.5)	74 (0.8)	4 (1.0)	43 (0.5)	25 (0.6)	-18 (0.8)	63 (0.6)	49 (0.8)	-14 (1.0)

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- Las diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre estudiantes con altos y bajos niveles de conocimiento cívico se muestran en **negrilla**.

## Referencias

- Blake, C. H., & Morris, S. D. (2009). *Corruption and democracy in Latin America*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Canache, D., & Allison, M. E. (2005). Perceptions of political corruption in Latin American democracies. *Latin American Politics and Society*, 47(3), 91–111.
- Castillo, J. C., Bargsted, M., & Somma, N. (2017). Political trust in Latin America. In S. Zmerli & T. Van der Meer (Eds.), *Handbook of political trust* (pp. 395–417). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Catterberg, G., & Moreno, A. (2006). The individual bases of political trust: Trends in new and established democracies. *International Journal of Public Opinion Research*, 18(1), 31–48.
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* [Report on regional references 2010: Opportunities for learning about citizenship in Latin America. A comparison of curricula]. Bogotá, Colombia: Regional System for the Development and Evaluation of Citizenship Competencies.
- Gatti, R., Paternostro, S., & Rigolini, J. (2003). *Individual attitudes toward corruption: Do social effects matter?* (Policy Research Working Paper No. 3122). Washington, DC: World Bank. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18137>
- Lauglo, J. (2013). Do more knowledgeable adolescents have more rationally based civic attitudes? Analysis of 38 countries. *Educational Psychology*, 33(3), 262–282.
- Lavena, C. F. (2013). What determines permissiveness toward corruption? *Public Integrity*, 15(4), 345–366.
- Mainwaring, S. (2006). State deficiencies, party competition, and confidence in democratic representation in the Andes. In S. Mainwaring, A. M. Bejarano, & E. Pizarro (Eds.), *The crisis of democratic representation in the Andes* (pp. 295–345). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Morris, S. D., & Blake, C. H. (2010). Corruption and politics in Latin America. In S. D. Morris & C. H. Blake (Eds.), *Corruption & politics in Latin America*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Morris, S. D., & Klesner, J. L. (2010). Corruption and trust: Theoretical considerations and evidence from México. *Comparative Political Studies*, 43(10), 1258–1285.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: The International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon J. (Eds.). (forthcoming). *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Segovia Arancibia, C. (2008). *Political trust in Latin America* (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MA. Retrieved from <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/61668>
- Seligson, M. A. (2002). The impact of corruption on regime legitimacy: A comparative study of four Latin American countries. *The Journal of Politics*, 64(2), 408–433.
- Torgler, B., & Valev, N. T. (2004). *Corruption and age* (Working Paper No. 2004-24). Basel, Switzerland: Center for Research in Economics, Management, and the Arts.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Transparency International. (2017, January 25). *Corruption Perceptions Index 2016* [website]. Retrieved from [https://www.transparency.org/news/feature/corruption\\_perceptions\\_index\\_2016](https://www.transparency.org/news/feature/corruption_perceptions_index_2016)
- United Nations Development Programme (UNDP). (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas* [Democracy in Latin America: Towards democracy for citizens]. Buenos Aires, Argentina: Author.

## CAPÍTULO 4:

# Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia pacífica

### Aspectos destacados del capítulo

- Entre los cinco países latinoamericanos participantes en ICCS 2016, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que “la paz solamente se logra a través del diálogo y la negociación”. Sin embargo, la mayoría también aprobó la afirmación “es justificado golpear como castigo a alguien que comete un delito contra mi familia” (Tabla 4.1).
- Aunque solo pocos estudiantes aprobaron el uso de violencia, hubo diferencias considerables entre los países participantes. Estudiantes mujeres, estudiantes que esperan finalizar una educación universitaria y estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tienen una menor probabilidad de expresar actitudes positivas hacia el uso de violencia que otros estudiantes (Tabla 4.3).
- Entre ICCS 2009 e ICCS 2016, la aprobación de los estudiantes del uso de violencia decreció significativamente (especialmente entre los estudiantes colombianos) (Tabla 4.2).
- Los estudiantes en Colombia y Chile tuvieron los niveles más bajos de aprobación en la escala de desobediencia de la ley que los estudiantes en los otros países latinoamericanos. Estudiantes hombres, los estudiantes que no esperaban obtener una educación universitaria y los estudiantes con bajos niveles de conocimiento cívico tienen una mayor probabilidad de avalar justificaciones para desobedecer la ley que otros estudiantes (Tablas 4.4 y 4.5).
- Cuando se les preguntó sobre su grado de empatía hacia sus compañeros de clase en diferentes situaciones, la mayoría de los estudiantes dijo que se sentirían molestos si sus compañeros se encontraran en situaciones difíciles, como por ejemplo recibir un castigo injusto o ser victimizados por otros. Estudiantes mujeres y estudiantes con niveles de conocimiento cívico más altos expresaron mayores niveles de empatía (Tablas 4.6 y 4.7).



Este capítulo abarca aspectos de la Pregunta de Investigación #4 de ICCS 2016: *¿Qué creencias tienen los estudiantes en los países participantes respecto a temas cívicos importantes en la sociedad moderna y cuáles son los factores que se asocian con su variación?* (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, & Friedman, 2018). Específicamente, los análisis presentados en este capítulo abordan la aceptación de violencia por parte de los estudiantes en relación con conflictos, su aprobación de la desobediencia de la ley y su empatía hacia otras personas.

Algunos investigadores y autores consideran el desarrollo de currículos consistentes con las actitudes y creencias de los estudiantes un medio para expandir la formación ciudadana en América Latina y para desarrollar una ciudadanía activa en la región (Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, y Miranda, 2015; UNICEF, 2015). No deja de ser interesante el hecho de que exista una perspectiva latinoamericana supranacional sobre este imperativo, aunque los países de la región difieran sobre dicha perspectiva (Cox, 2010; Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, y Bonhomme, 2014; Jaramillo y Murillo, 2013). Otro aspecto del desarrollo de la educación cívica y ciudadana implica la consideración de formas adecuadas (no violentas) de resolver los conflictos, reconocer cuáles instituciones cívicas son responsables de asegurar un comportamiento ordenado e inculcar la empatía con otras personas.

Treviño, Béjares, Villalobos y Naranjo (2017) hallaron evidencia en Chile, Colombia y México de asociaciones entre prácticas docentes y resultados del aprendizaje cívico (en particular, el conocimiento cívico de los estudiantes). Treviño et al. también encontraron que el ambiente democrático de la escuela era relevante para la participación esperada de los estudiantes y sus actitudes hacia la diversidad. Ellos sugirieron que este hallazgo pudo haber provenido de una influencia indirecta de los docentes dentro del entorno escolar.

ICCS 2016 utilizó un cuestionario regional latinoamericano para recolectar datos que reflejen las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes acerca de la violencia, su aceptación de las justificaciones de la desobediencia de la ley y su sentido de empatía con los compañeros de curso. El cuestionario contenía conjuntos de ítems diseñados para medir estos constructos y, a partir de las respuestas de los estudiantes a esos ítems, se construyeron las escalas que miden dichos constructos.

Utilizamos la Teoría de Respuesta al Ítem (IRT) para generar las escalas del reporte, todas con una media de 50 y una desviación estándar de 10, bien sea para realizar comparaciones entre naciones en ICCS 2016 o comparar esta información respecto a ICCS 2009 (Schulz y Friedman, próximo a publicar). En el Apéndice C se encuentran los mapas que describen las puntuaciones de la escala con ítems de respuesta esperados según el modelo de escalamiento. Cabe anotar que las diferencias transnacionales de puntajes de la escala deben interpretarse con algo de precaución, ya que los formatos del cuestionario pueden no siempre brindar mediciones completamente consistentes entre los contextos nacionales.

En este capítulo también investigamos las asociaciones entre las medidas de los constructos señalados anteriormente y características seleccionadas de los estudiantes, como por ejemplo el conocimiento cívico, la expectativa de obtener una educación universitaria y el nivel de educación alcanzada por los padres. Luego analizamos las puntuaciones promedio de la escala por grupos de comparación conformados por dos categorías (por ejemplo, estudiantes con niveles altos y bajos de conocimiento cívico). Las comparaciones estadísticas están acompañadas de indicaciones de significancia estadística ( $p < 0.05$ ) y representaciones gráficas de dichas comparaciones.

## **Actitudes de los estudiantes hacia el uso de la violencia**

La violencia y el crimen son ampliamente investigados como problemáticas en muchas sociedades de América Latina, y un gran número de investigadores consideran que estos aspectos negativos de la sociedad tienen consecuencias para la socialización política de los jóvenes (ver, por ejemplo, Atienzo, Baxter y Kaltefleiter, 2017; Reimers, 2007). Diversas organizaciones han establecido iniciativas dirigidas a vencer la aceptación de la violencia (ver, por ejemplo, Chau y Velásquez, 2009; UNICEF, 2015). La exposición a la violencia se encuentra asociada con la conducta agresiva entre las personas jóvenes (Chau, 2009), y los jóvenes que apoyan la violencia son las personas que más tienen probabilidad de participar en conductas violentas (Copeland-Linder, Johnson, Haynie, Chung, y Cheng, 2012). El cuestionario latinoamericano empleado en ICCS 2009 pidió a

los estudiantes que indicaran su acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones sobre el uso de la violencia. Si bien la mayoría de los estudiantes rechazaron el uso de la violencia, los hombres tendían a apoyar más la violencia que las mujeres (Schulz, Ainley, Friedman, y Lietz, 2011).

El cuestionario latinoamericano para estudiantes ICCS 2016 incluyó 10 ítems diseñados para medir las actitudes del estudiante hacia el uso de violencia en la sociedad en general. Los estudiantes calificaron su nivel de acuerdo (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”) respecto de afirmaciones que aprobaban justificaciones (o de rechazo en el caso de un ítem) hacia el uso de la violencia. Cuatro de estos ítems fueron analizados como indicadores de ítem único de actitudes hacia la violencia en general: (a) “La paz sólo se logra por medio del diálogo y la negociación”; (b) “Para lograr la paz el fin justifica los medios”; (c) “Si las autoridades no actúan, los ciudadanos deben organizarse para castigar a los criminales”, y (d) “Es justificado golpear como castigo a alguien que comete un delito contra mi familia”.

En promedio, entre los cinco países latinoamericanos en 2016, más de siete de cada diez estudiantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “la paz sólo se logra por medio del diálogo y la negociación”, mientras cuatro de cada 10 estudiantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “es justificado golpear como castigo a alguien que comete un delito contra mi familia” (Tabla 4.1). En promedio, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo que “si las autoridades no actúan, los ciudadanos deben organizarse para castigar a los criminales” y que “para lograr la paz el fin justifica los medios”.

La medida en que los estudiantes estuvieron de acuerdo con estas cuatro afirmaciones difirió entre los cinco países participantes. Por ejemplo, en Chile, República Dominicana y Perú los porcentajes de estudiantes que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “la paz solo se puede lograr mediante el diálogo y la negociación”, fueron menos altos que el porcentaje promedio latinoamericano. En Colombia y México, países que experimentan conflictos internos violentos, los respectivos porcentajes fueron más altos que el promedio de la región. Los porcentajes de estudiantes que estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo que golpear a alguien es un castigo justificado si cometiera un delito contra sus familias fueron más altos que el promedio latinoamericano en Chile y República Dominicana, pero más bajos en Colombia y en México. La observación que el nivel de acuerdo con esta afirmación fuera menor en estos últimos dos países es notable, dadas las tasas de crimen relativamente altas que experimentan estas naciones. Se podría esperar que un contexto de tasas de crimen relativamente altas incrementara la aprobación que la gente da a tales formas de administración de justicia por cuenta propia.

Entre ICCS 2009 e ICCS 2016, observamos descensos en los porcentajes de estudiantes que expresaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con tres de estas cuatro afirmaciones. En promedio, en ICCS 2016 fue menor la proporción de estudiantes que estuvieron de acuerdo con la afirmación que golpear a alguien está justificado si esa persona cometiera un delito contra la familia del estudiante (bajó de 47 % a 39 %), y con la afirmación de que el fin justifica los medios cuando se intenta lograr la paz (de 67 % a 64 %). Si bien la disminución en el acuerdo con los sentimientos en cada una de esas afirmaciones parece estar en la misma dirección, el menor acuerdo con la afirmación de que la paz solo puede lograrse mediante el diálogo y la negociación (bajó de 79 % a 72 %), parece ser inconsistente con las actitudes en las dos primeras afirmaciones.

También utilizamos varios de los ítems del cuestionario para generar una escala que refleja la aprobación de los estudiantes hacia el uso de violencia dentro de su contexto individual. La escala consistía de seis ítems a los cuales los estudiantes respondían indicando su nivel de acuerdo con cada uno: (a) “El que me las hace me las paga” (en promedio, en los países latinoamericanos 40 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem); (b) “Ver peleas entre compañeros es divertido” (17 %); (c) “Si no se puede por las buenas, toca por las malas” (26 %); (d) “Hay que pelear para que la gente no piense que uno es cobarde” (17 %); (e) “La venganza es dulce” (21 %), y (f) “La agresión sirve para lograr lo que uno quiere” (14 %).

Los valores más altos en la escala indicaron mayores niveles de aprobación del uso de violencia. La fiabilidad promedio (alfa de Cronbach) entre los cinco países fue 0.86. Como cuatro de esos ítems fueron empleados tanto en ICCS 2016 como en ICCS 2009, equiparamos la escala para asegurar que las puntuaciones de escala pudieran ser comparadas con aquellas registradas en la encuesta de 2009 (ver el mapa de ítems en la Figura 4.1, Apéndice C).

Tabla 4.1: Porcentajes nacionales de acuerdo de los estudiantes con afirmaciones sobre la paz y la violencia

País	Porcentajes de estudiantes que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con:											
	La paz solamente se logra a través de diálogo y negociación		Para lograr la paz, el fin justifica los medios		Si las autoridades fracasan en actuar los ciudadanos deberían organizarse para castigar a los criminales		Es justificado golpear a alguien como castigo por cometer un delito contra mi familia		Diferencia			
	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia	2016	2009	Diferencia
Chile	68 (0.8) ▽	80 (0.7)	-11 (1.0)	61 (0.8) ▽	68 (0.8)	-6 (1.1)	65 (0.7) △	61 (1.0)	4 (1.2)	49 (0.9) △	54 (1.0)	-5 (1.4)
Colombia	80 (0.8) △	88 (0.5)	-8 (1.0)	60 (0.9) △	64 (0.8)	-4 (1.2)	41 (1.2) ▽	48 (1.1)	-7 (1.7)	26 (1.0) ▽	38 (1.0)	-12 (1.4)
República Dominicana	64 (1.0) ▽	70 (0.9)	-6 (1.4)	65 (1.0) ▽	69 (0.9)	-5 (1.3)	67 (0.9) △	66 (1.7)	1 (1.9)	43 (1.2) △	53 (1.1)	-10 (1.6)
México	78 (0.8) △	77 (0.8)	1 (1.1)	71 (0.6) △	68 (0.8)	3 (1.0)	56 (0.8) ▽	60 (0.8)	-4 (1.1)	37 (0.9) ▽	42 (0.8)	-5 (1.2)
Perú	70 (0.9) ▽	-	-	65 (1.0) ▽	-	-	61 (1.1)	-	-	43 (1.1)	-	-
Promedio latinoamericano ICCS 2016	72 (0.4)			65 (0.4)			58 (0.4)			40 (0.5)		
Promedio común de países	72 (0.4)	79 (0.4)	-6 (0.6)	64 (0.4)	67 (0.4)	-3 (0.6)	58 (0.5)	59 (0.6)	-1 (0.8)	39 (0.5)	47 (0.5)	-8 (0.7)

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 10 puntos porcentuales por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 10 puntos porcentuales por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- Los cambios estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ) entre 2009 y 2016 se muestran en **negrilla**.
- No hay datos comparables disponibles.

En ICCS 2016 el nivel promedio de aprobación que dan los estudiantes al uso de violencia fue más alto que el promedio latinoamericano en Chile, República Dominicana y México, y más bajo en Colombia y Perú (Tabla 4.2). Los menores niveles de aprobación del uso de violencia en estos dos últimos países pueden estar relacionados con la violencia política experimentada en ambos países recientemente. También observamos disminuciones significativas entre ICCS 2009 e ICCS 2016 en la aprobación que dan los estudiantes al uso de la violencia en tres de los cuatro países que contaban con información de ambos ciclos del ICCS. La disminución en Colombia fue casi de un tercio de una desviación estándar

La aprobación de los estudiantes al uso de la violencia fue significativamente más alta entre estudiantes hombres que entre estudiantes mujeres en los países latinoamericanos participantes en ICCS 2016. El promedio entre estudiantes hombres fue cuatro puntos en la escala de uso de la violencia (o dos quintos de una desviación estándar) más alto que entre estudiantes mujeres en los cinco países. En México la diferencia fue la más alta, con cinco puntos (equivalentes a la mitad de una desviación estándar regional) (Tabla 4.3).

También registramos una asociación entre el apoyo de los estudiantes al uso de la violencia y sus expectativas de obtener educación universitaria (Tabla 4.3). En promedio entre los cinco países, los estudiantes que esperaban obtener un título universitario tuvieron puntuaciones más bajas en la escala de uso de violencia en comparación con las puntuaciones de los estudiantes que no esperaban alcanzar este nivel educativo. Las diferencias fueron similares en cada uno de los países, siendo entre dos y tres puntos de la escala de la aprobación del uso de violencia. También encontramos diferencias marcadas cuando comparamos la aprobación del uso de la violencia por niveles de conocimiento cívico (entre los estudiantes con puntuaciones en la prueba en el Nivel B<sup>1</sup> o superiores respecto a aquellos por debajo del Nivel B). En todos los países participantes, los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico tenían significativamente menos probabilidad de aprobar el uso de violencia que los estudiantes con menores niveles de conocimiento. En promedio, la diferencia entre los dos grupos fue de cuatro puntos de la escala, variando entre dos puntos en Colombia y hasta seis puntos en República Dominicana.

Tabla 4.2: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes hacia el uso de la violencia

País	2016	2009	Diferencias (2016-2009)	40	45	50	55	60
Chile	50 (0.2) △	52 (0.2)	-1.7 (0.5)					
Colombia	46 (0.3) ▽	49 (0.3)	-3.0 (0.5)					
República Dominicana	50 (0.3) △	51 (0.3)	-1.4 (0.5)					
México	50 (0.2) △	51 (0.2)	-0.4 (0.5)					
Perú	48 (0.2) ▽	-	-					
Promedio latinoamericano ICCS 2016	49 (0.1)							
Promedio común de países	49 (0.1)	51 (0.1)	-1.6 (0.3)					

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

■ Puntaje promedio 2016 +/- intervalo de confianza

■ Puntaje promedio 2009 +/- intervalo de confianza

En promedio entre los ítems, los estudiantes con un puntaje en el rango con este color tienen más del 50% de probabilidad de indicar:

	Desacuerdo
	Acuerdo

Notas:

- ( ) Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

<sup>1</sup> ICCS 2016 midió el conocimiento cívico de los estudiantes mediante una prueba que consistió de 87 ítems. Los resultados fueron informados en una escala descrita con los siguientes niveles: Los estudiantes que trabajan en el nivel D demuestran familiaridad con contenido concreto y explícito, y ejemplos relacionados con las características básicas de la democracia; los estudiantes en el Nivel C se involucran con los principios fundamentales y los conceptos amplios que sostienen la cívica y la ciudadanía; los estudiantes en el Nivel B normalmente demuestran algún conocimiento específico y comprensión de las instituciones, sistemas y conceptos cívicos y ciudadanos más dominantes; y los estudiantes que trabajan en el Nivel A demuestran un conocimiento y una comprensión holística de los conceptos de la cívica y la ciudadanía, y muestran alguna perspectiva crítica.

Tabla 4.3: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes hacia el uso de la violencia por género, educación esperada y nivel de conocimiento cívico

País	Promedio de puntaje de escala por grupo de género		Promedio de puntaje de escala por grado universitario esperado		Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico	
	Estudiantes masculinos	Estudiantes femeninos	No espera educación universitaria	Espera educación universitaria	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)
Chile	52 (0.2)	48 (0.3)	52 (0.3)	49 (0.3)	52 (0.3)	48 (0.3)
Colombia	47 (0.3)	45 (0.3)	48 (0.4)	45 (0.3)	47 (0.4)	45 (0.3)
República Dominicana	51 (0.4)	48 (0.3)	51 (0.3)	48 (0.3)	50 (0.3)	44 (0.6)
México	53 (0.3)	48 (0.3)	53 (0.3)	50 (0.2)	53 (0.3)	48 (0.3)
Perú	50 (0.2)	45 (0.3)	49 (0.3)	47 (0.3)	49 (0.3)	45 (0.4)
Promedio latinoamericano ICCS 2016	51 (0.1)	47 (0.1)	50 (0.2)	48 (0.1)	50 (0.1)	46 (0.2)

■ Diferencia entre los grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

□ Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en **negrilla**.

## Apoyo de los estudiantes a la desobediencia de la ley

De acuerdo con el marco conceptual de ICCS 2016 (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, y Agrusti, 2016, p. 19), el estado de derecho incorpora el concepto que todos los ciudadanos y las instituciones están sometidos a leyes que son promulgadas de manera pública, se adjudican de forma independiente, se hacen cumplir por igual y son consistentes con las normas internacionales (Naciones Unidas, 1948). El estado de derecho también reconoce la noción que todos los ciudadanos son iguales ante la ley sin importar su origen y características personales.

El incumplimiento de las leyes y las normas ha sido descrito como un fenómeno generalizado en las sociedades latinoamericanas, y se atribuye a factores tales como la tendencia a enfatizar el interés propio, las percepciones de ilegitimidad del sistema político y creencias culturales (ver, por ejemplo, García Villegas, 2011). En los países latinoamericanos las encuestas internacionales a adultos también han mostrado un alto nivel de ambigüedad sobre la moralidad cívica (es decir, la conducta moral y la aceptación de la desobediencia de la ley), en que algunos países en la región registran altas proporciones de aceptación de la violación de la ley (Letki, 2006), especialmente entre los jóvenes (Torgler y Valev, 2004).

El cuestionario regional latinoamericano para estudiantes de ICCS 2016 midió la aceptación de los estudiantes de violar la ley bajo distintas circunstancias. Se pidió a los estudiantes que indicaran qué tanto estaban de acuerdo o en desacuerdo con el siguiente conjunto de nueve afirmaciones sobre situaciones en las que se podría desobedecer la ley. Las afirmaciones comenzaban cada una con la frase “Una ley se puede desobedecer cuando...” y luego venían seguidas de: (a) “es la única alternativa que queda para alcanzar objetivos importantes” (en promedio entre los cinco países participantes, 64 % de los estudiantes estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con este ítem); (b) “es la única manera que uno tiene para ayudar a su familia (73 %); (c) “otros que la desobedecieron no fueron castigados” (37 %); (d) “los demás lo hacen” (31 %); (e) “se desconfía del organismo que hizo la ley” (42 %); (f) “uno está seguro de que nadie se va a dar cuenta” (23 %); (h) “no se le hace daño a nadie” (61 %); (i) “se hace sin mala intención” (60 %); e (j) “uno puede sacar provecho económico” (35 %).

Estos nueve ítems conformaron una escala unidimensional con una fiabilidad promedio (alfa de Cronbach) de 0.85. Debido a que la redacción del núcleo de la pregunta y el ítem no ha cambiado desde el último ciclo ICCS, pudimos equiparar las puntuaciones de la escala de manera que pudiéramos comparar los puntajes entre el 2016 y el 2009 en los cuatro países que participaron en ambos ciclos. La Figura 4.2 en el Apéndice C muestra el mapa de ítems para esta escala.

De los cinco países latinoamericanos de ICCS 2016, Colombia y Chile registraron puntajes promedio relativamente bajos en la escala de aprobación de la desobediencia de la ley. Estas puntuaciones estuvieron dos puntos (o una quinta parte de una desviación estándar) debajo del promedio latinoamericano de ICCS 2016 (Tabla 4.4). En cambio, República Dominicana registró una puntuación que estuvo cuatro puntos (equivalentes a dos quintos de una desviación estándar) por encima del promedio de la región. Observamos una disminución estadísticamente significativa, aunque relativamente pequeña, en la aprobación de la desobediencia de la ley entre ICCS 2009 e ICCS 2016.

También examinamos asociaciones entre la aprobación de los estudiantes a la desobediencia de la ley en cada uno de los cinco países y las siguientes tres variables: El género de los estudiantes, el nivel educativo de los padres y el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes (Tabla 4.5). En todos los países los estudiantes de sexo masculino registraron una puntuación significativamente más alta que los estudiantes del sexo femenino en la escala de aprobación de la desobediencia de la ley. El promedio entre todos los países fue una diferencia de 2.6 puntos en la escala, las diferencias variaron desde aproximadamente dos puntos de la escala en Chile y Colombia, hasta más de tres puntos en República Dominicana y México).

En cada país, los estudiantes que tenían al menos un padre con título universitario registraron puntajes promedios significativamente menores en la escala de aprobación a la desobediencia de la ley que aquellos con padres sin educación universitaria (Tabla 4.5). En promedio, esta diferencia fue de tres puntos en la escala (un tercio de una desviación estándar), las diferencias variaban de menos de dos puntos en Colombia y en Perú hasta más de tres puntos en Chile y República Dominicana.

Tabla 4.4: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley

País	2016	2009	Diferencias (2016-2009)	40	45	50	55	60
Chile	48 (0.3) ▽	49 (0.3)	-1.4 (0.5)					
Colombia	48 (0.3) ▽	49 (0.2)	-0.3 (0.4)					
República Dominicana	54 (0.3) ▲	54 (0.3)	0.3 (0.5)					
México	49 (0.2) ▽	49 (0.2)	0.3 (0.4)					
Perú	50 (0.2)	-	-					
Promedio latinoamericano ICCS 2016	50 (0.1)							
Promedio común de países	50 (0.1)	50 (0.1)	-0.3 (0.2)					

■ Puntaje promedio 2016 +/- intervalo de confianza  
 ■ Puntaje promedio 2009 +/- intervalo de confianza

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

En promedio entre los ítems, los estudiantes con un puntaje en el rango con este color tienen más del 50% de probabilidad de indicar:

	Desacuerdo
	Acuerdo

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Los cambios estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ) entre 2009 y 2016 se muestran en **negrilla**.
- No hay datos comparables disponibles.

En todos los países participantes encontramos grandes diferencias en la aprobación de la desobediencia de la ley entre los estudiantes con puntajes de conocimiento cívico en Nivel B o superior, y aquellos con puntajes por debajo de este nivel. Observamos una diferencia promedio de ocho puntos en la escala en los cinco países (equivalentes a cuatro quintos de una desviación estándar). Las diferencias variaron desde más de seis puntos en Colombia y en México, hasta once puntos en República Dominicana (equivalentes a más de una desviación estándar regional).

## Sentido de empatía de los estudiantes

La empatía se refiere a la “capacidad de entender y compartir los sentimientos de otro, entrar al mundo de otra persona, y ver el mundo como ellos lo ven” (Oxford English Dictionary, 2018). A menudo se considera que la empatía posee componentes emocionales (sentir lo que otra persona siente), cognitivos (saber cómo se siente la otra persona) y compasivos (estar dispuesto a ayudar a otra persona) (Goleman, 2007). La empatía es uno de los aspectos que la formación cívica y ciudadana busca fomentar y está incluida como un objetivo de la educación cívica y ciudadana en algunos países (ver, por ejemplo, Chaux, 2009; Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Una de las preguntas en el cuestionario latinoamericano de ICCS 2016 pedía a los estudiantes que respondieran a varias situaciones que involucraban a compañeros en su colegio. Se pidió a los estudiantes que indicaran cómo se sentirían si fueran testigos de situaciones que involucran a sus compañeros y que se enumeran a continuación, utilizando las categorías “me parece divertido”, “me es indiferente” y “me preocupa”: (a) Un compañero de clases se cae y se hace daño; (b) a un compañero de clase le pegan; (c) regañan injustamente a un compañero; (d) castigan injustamente a un compañero; (e) a un compañero le roban algo; (f) se burlan de un compañero; (g) insultan a un compañero; (h) un compañero de clases está muy triste; (i) un compañero saca malas calificaciones; (j) un compañero no tiene con quien jugar, y (k) hay una pelea entre compañeros.

Examinamos las respuestas de los estudiantes en términos de los porcentajes de estudiantes que dijeron que una situación les preocuparía. Encontramos poca variación en los porcentajes de estudiantes que dijeron que se sentirían molestos ante las situaciones enumeradas anteriormente. La única excepción fue la situación en la que un compañero obtiene bajas calificaciones (Tabla 4.6). Para todas las situaciones salvo el escenario de “malas calificaciones”, los porcentajes promedio de estudiantes que dijeron que les preocuparía variaron entre 69% y 78%, mientras que el porcentaje correspondiente para la situación en la que un compañero recibía malas calificaciones fue 54%.

Tabla 4.5: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aprobación de los estudiantes hacia la desobediencia de la ley por género, educación parental y nivel de conocimiento cívico

País	Promedio de puntaje de escala por grupo		Puntaje de escala por grado universitario parental		Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico	
	Estudiantes masculinos	Estudiantes femeninas	Sin padres con título universitario	Al menos un padre con educación universitaria	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)
Chile	49 (0.3)	47 (0.4)	49 (0.3)	45 (0.3)	52 (0.4)	44 (0.3)
Colombia	49 (0.3)	47 (0.3)	49 (0.3)	47 (0.3)	52 (0.3)	45 (0.3)
República Dominicana	56 (0.4)	53 (0.4)	55 (0.3)	52 (0.4)	56 (0.3)	45 (0.6)
México	51 (0.3)	48 (0.3)	50 (0.2)	47 (0.6)	53 (0.2)	45 (0.4)
Perú	51 (0.3)	48 (0.3)	50 (0.2)	49 (0.4)	52 (0.2)	46 (0.3)
Promedio latinoamericano ICCS 2016	51 (0.1)	49 (0.2)	51 (0.1)	48 (0.2)	53 (0.1)	45 (0.2)

Diferencia entre los grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en **negrilla**.



Tabla 4.6: Porcentajes nacionales que indican el sentido de empatía de los estudiantes

País	Porcentajes de estudiantes que dijeron les molestaría si las siguientes situaciones ocurrieran en la escuela:									
	Un compañero de clases se cae y se hace daño	A un compañero de clase le pegan	Regañan injustamente a un compañero	Castigan injustamente a un compañero	A un compañero(a) le roban algo que le pertenece	Se burlan de un compañero				
Chile	60 (1.1) ▼	75 (0.9) ▼	61 (1.0) ▼	66 (0.9) ▼	75 (0.9)	67 (1.2) ▼				
Colombia	74 (1.2)	77 (0.9)	68 (1.0)	74 (1.0)	79 (0.9) △	67 (1.2) ▼				
República Dominicana	88 (1.0) ▲	78 (1.0)	74 (0.9) △	78 (1.1) △	79 (0.8) △	75 (0.9) △				
México	71 (1.1) ▼	75 (1.2) ▼	71 (1.0)	73 (1.0)	72 (1.0) ▼	72 (1.1)				
Perú	83 (0.8) △	83 (0.7) △	70 (0.8)	75 (0.8) △	78 (0.7) △	72 (0.9)				
Promedio latinoamericano ICCS 2016	75 (0.5)	78 (0.4)	69 (0.4)	73 (0.4)	77 (0.4)	71 (0.4)				

País	Porcentajes de estudiantes que dijeron les molestaría si las siguientes situaciones ocurrieran en la escuela:					Puntajes de escala promedio que indican sentido de empatía de los estudiantes con sus compañeros
	Insultan a un compañero	Un compañero de clases está muy triste	Un compañero saca malas calificaciones	Un compañero no tiene con quien jugar	Hay una pelea entre compañeros	
Chile	67 (0.9) ▼	75 (0.7) ▼	42 (1.1) ▼	65 (0.9) ▼	65 (1.1) ▼	48 (0.2) ▼
Colombia	70 (1.1)	76 (0.8)	52 (1.4)	67 (1.1)	73 (0.9) △	50 (0.3)
República Dominicana	77 (1.0) △	83 (0.8) △	74 (1.1) ▲	76 (0.9) △	76 (1.1) △	52 (0.3) △
México	69 (1.0)	75 (0.9) ▼	43 (1.2) ▼	67 (1.1)	60 (1.3) ▼	49 (0.3) ▼
Peú	72 (1.0)	78 (0.9)	59 (1.1) △	68 (1.0)	76 (0.7) △	51 (0.2) △
Promedio latinoamericano ICCS 2016	71 (0.4)	78 (0.4)	54 (0.5)	69 (0.4)	70 (0.5)	50 (0.1)

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 10 porcentaje or 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 10 puntos porcentuales or 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

Sin embargo, encontramos importantes diferencias entre los países para algunas de las situaciones analizadas. Mientras que el porcentaje de estudiantes que les preocuparía que un estudiante se cayera y se lastimara en Chile (60 %) fue menor que el promedio latinoamericano, en República Dominicana (88 %) este porcentaje fue mayor. Que un compañero obtenga malas calificaciones fue objeto de preocupación para un porcentaje de estudiantes superior al promedio latinoamericano en República Dominicana (74 %), pero inferior en Chile (42 %) y México (43 %). En este último país, un porcentaje de estudiantes (60 %), menor que el promedio latinoamericano, dijo que ver una pelea entre compañeros les preocuparía.

Utilizamos los 11 ítems de empatía para derivar una escala con alta fiabilidad promedio (alfa de Cronbach = 0.89). Los mayores puntajes en esta escala indican niveles más altos de empatía con los compañeros (ver el mapa de ítems para esta escala en la Figura 4.3, Apéndice C). Los resultados mostraron que las puntuaciones de empatía en los países fueron más bajas en comparación con el promedio latinoamericano en Chile y en México, pero más altos en República Dominicana y Perú.

En promedio en los cinco países estudiantes mujeres obtuvieron puntajes más altos en la escala de empatía que los estudiantes del otro sexo. En el promedio de todos los países, la diferencia fue cercana a cuatro puntos de escala (o dos quintos de una desviación estándar) (Tabla 4.7). La diferencia en las puntuaciones de empatía entre estudiantes masculinos y femeninos fue la más alta en México, con cinco puntos.

Los puntajes en la escala de empatía fueron significativamente mayores entre los estudiantes que esperaban obtener un grado universitario que entre aquellos que no tenían esta expectativa. En promedio, la diferencia entre los dos grupos de estudiantes fue cercana a dos puntos de la escala (equivalentes a un quinto de una desviación estándar regional). La diferencia fue mayor en Chile, mientras que casi no hubo diferencia en Colombia. Registramos un tamaño similar de diferencia entre estudiantes con puntuaciones de conocimiento cívico en Nivel B o superior y los estudiantes con puntuaciones de conocimiento cívico inferiores al Nivel B. Sin embargo, esta diferencia en Colombia fue cercana a cero, lo cual es interesante en vista del Programa Colombiano de Competencias Ciudadanas que tiene el desarrollo de empatía entre los estudiantes como uno de sus objetivos de aprendizaje.

Tabla 4.7: Puntajes de escala nacionales promedio que indican sentido de empatía de los estudiantes con sus compañeros de curso por género, educación esperada y nivel de conocimiento cívico

País	Promedio de puntaje de escala por grupo de género		Promedio de puntaje de escala por grado universitario esperado		Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico	
	Estudiantes masculinos	Estudiantes femeninos	No espera educación universitaria	Espera educación universitaria	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)
Chile	46 (0.3)	50 (0.3)	46 (0.4)	49 (0.3)	46 (0.3)	49 (0.3)
Colombia	48 (0.3)	52 (0.3)	48 (0.5)	50 (0.3)	50 (0.4)	50 (0.4)
República Dominicana	50 (0.4)	54 (0.3)	50 (0.5)	53 (0.3)	52 (0.3)	55 (0.5)
México	47 (0.4)	52 (0.3)	48 (0.4)	50 (0.3)	48 (0.4)	50 (0.3)
Perú	49 (0.3)	53 (0.3)	49 (0.5)	51 (0.2)	50 (0.3)	52 (0.3)
Promedio latinoamericano ICCS 2016	48 (0.1)	52 (0.1)	48 (0.2)	50 (0.1)	49 (0.2)	51 (0.2)

■ Diferencia entre los grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .  
□ Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:

0 Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en **negrilla**.

## Referencias

- Atienzo, E., Baxter, S., & Kaltenthaler, E. (2017). Interventions to prevent youth violence in Latin America: A systematic review. *International Journal of Public Health*, 62(1), 15–29. doi:10.1007/s00038-016-0909-6
- Bascopé, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. C., & Miranda, D. (2015). Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: A comparative analysis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1169–1190.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84–93.
- Chaux, E., & Velásquez, A. M. (2009). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. In V. Bouvier (Ed.), *Colombia: Building peace in a time of war* (pp. 159–171). Washington, DC: United States Institute of Peace.
- Copeland-Linder, N., Johnson, S. B., Haynie, D. L., Chung, S. E., & Cheng, T. L. (2012). Retaliatory attitudes and violent behaviors among assault-injured youth. *Journal of Adolescent Health*, 50(3), 215–220. doi:10.1016/j.jadohealth.2011.04.005
- Cox, C. (2010). *Informe de Referente Regional 2010: Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* [Report on regional references 2010: Opportunities for learning about citizenship in Latin America: A comparison of curricula]. Bogotá, Colombia: Regional System for the Development and Evaluation of Citizenship Competencies.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Citizenship education in Latin America: Priorities of school curricula*. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
- García Villegas, M. (2011). Disobeying the law: The culture of non-compliance with rules in Latin America. *Wisconsin International Law Journal*, 29(2), 263–287.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence*. New York: Random House.
- Jaramillo, R., & Murillo, G. (2013). *Education and critical thinking for the construction of citizenship: An investment toward strengthening democracy in the Americas*. Washington, DC: Inter-American Program on Education for Democratic Values and Practices, Organization of American States.
- Letki, N. (2006). Investigating the roots of civic morality: Trust, social capital, and institutional performance. *Political Behavior*, 28(4), 305–325.
- Oxford English Dictionary. (2018, January). *OED Online*. Oxford, UK: Oxford University Press. Retrieved from <http://www.oed.com/viewdictionaryentry/Entry/11125> (accessed March 1, 2018).
- Ramos, C., Nieto, A. M., & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente [Classrooms in peace: Preliminary results of a multi-component program]. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36–56.
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 assessment framework*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: The International Civic and Citizenship Education Study 2016 international report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., & Friedman, T. (forthcoming). Scaling procedures for ICCS 2016 questionnaire items. In W. Schulz, R. Carstens, B. Losito, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Treviño, E., Béjar, C., Villalobos, C., & Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604–618. doi:10.1080/00220671.2016.1164114
- Torgler, B., & Valev, N. T. (2004). *Corruption and age* (Working Paper No. 2004-24). Basel, Switzerland: Center for Research in Economics, Management, and the Arts.

United Nations. (1948). *The universal declaration of human rights*. New York: Author. Retrieved from <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.html>

UNICEF. (2015). *Strong Schools and Communities Initiative: Working together to build safe schools and protective learning environments*. Panama City, Panama: UNICEF Latin America and the Caribbean Regional Office: UNICEF/LACRO CUB2007-655/G. Bell.

## Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad

### Aspectos destacados del capítulo

La mayoría de estudiantes en países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 manifestaron que no les molestaría tener miembros de diferentes grupos minoritarios como vecinos.

- En promedio, más de cuatro quintas partes de los estudiantes indicaron que no les molestaría tener miembros de grupos minoritarios como vecinos. (Tabla 5.1)
- Los estudiantes en Chile y Colombia mostraron niveles relativamente más altos de aceptación a la diversidad en el vecindario, mientras que los estudiantes de la República Dominicana y Perú expresaron niveles más bajos (Tabla 5.2).
- Estudiantes mujeres, estudiantes que asistían al colegio en áreas urbanas y estudiantes que tenían mayores niveles de conocimiento cívico tienen mayor probabilidad de aceptar la diversidad en el vecindario (Tabla 5.2).

La mayoría de estudiantes en países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 expresaron actitudes positivas hacia la homosexualidad.

- Mientras la mayoría de los estudiantes de la región expresaron su apoyo a los ítems del cuestionario sobre la igualdad de derecho de las personas homosexuales, hubo menos consenso respecto a temas relacionados con el matrimonio entre personas del mismo sexo y los derechos de adoptar hijos (Tabla 5.3).
- En Chile, Colombia y México la proporción de estudiantes en ICCS 2016 que expresaron su acuerdo con el matrimonio entre personas del mismo sexo fue mucho mayor que en 2009. Sin embargo, en República Dominicana el porcentaje de estudiantes que manifestaron esa opinión fue significativamente menor que en el ciclo anterior (Tabla 5.3).
- Los porcentajes promedio de estudiantes chilenos y mexicanos con actitudes positivas hacia la homosexualidad fueron significativamente más altos que el promedio latinoamericano. Por el contrario, los estudiantes en República Dominicana y Perú registraron actitudes significativamente menos positivas (Tabla 5.3).
- Estudiantes mujeres, estudiantes que asistían a colegios en áreas urbanas y aquellos con niveles más altos de conocimiento cívico expresaron actitudes más positivas hacia la homosexualidad que los demás estudiantes (Tabla 5.4).

Estudiantes en países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 percibieron distintos niveles de discriminación contra de diferentes grupos sociales.

- En promedio, los homosexuales fueron las personas más discriminadas según las percepciones de los estudiantes. Los porcentajes más bajos de discriminación percibida fueron para jóvenes y personas mayores (Tabla 5.5).

En este capítulo discutimos las percepciones de los estudiantes acerca de la cohesión social y la diversidad en los cinco países latinoamericanos de ICCS 2016. Nuestro enfoque se centra en la Pregunta de Investigación #4 de ICCS 2016: *¿Qué creencias tienen los estudiantes en los países participantes respecto a temas cívicos importantes en la sociedad moderna y cuáles son los factores que se asocian con su variación?*

- ¿En qué medida se molestan los estudiantes de América Latina por tener miembros de minorías sociales como vecinos?
- ¿En qué medida aceptan los estudiantes latinoamericanos la homosexualidad?
- ¿En qué medida perciben los estudiantes latinoamericanos la discriminación contra grupos sociales en su país?

El capítulo se basa principalmente en datos recolectados con el cuestionario latinoamericano para estudiantes de ICCS 2016. Reportamos los porcentajes de respuesta para conjuntos de ítems y, donde es posible, nos referimos a los puntajes en las escalas de Teoría de Respuesta al Ítem (IRT). Las escalas se encuentran descritas con mayor detalle en el informe técnico de ICCS 2016 (Schulz & Friedman, próximo a publicarse). Los mapas de ítems que describen las escalas pueden encontrarse en el Apéndice C.

### **Aceptación de los estudiantes de las minorías sociales**

En todo el mundo se ve la discriminación contra los grupos minoritarios como un problema profundamente arraigado. Por lo tanto, fomentar la tolerancia para diferentes grupos sociales se considera importante para el bienestar de las personas en la sociedad (ver, por ejemplo, Côté & Erickson, 2009). La revisión de los elementos comunes de las políticas educativas cívicas ciudadanas en Latinoamérica ha revelado un énfasis considerable en fomentar en los estudiantes prácticas de tolerancia hacia la diversidad (Ainley, Schulz, & Friedman, 2013). Un ejemplo sobresaliente es el Programa Colombiano de Competencias Ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004; Chau, Lleras, & Velásquez, 2004), el cual incluye una dimensión de contenido que abarca el pluralismo, la identidad y el respeto por la diversidad al igual que temas relacionados con discriminación y exclusión.

El cuestionario regional latinoamericano ICCS 2009 incluía un conjunto de ítems que medían la aceptación de diferentes grupos sociales minoritarios como vecinos por parte de los estudiantes. Mientas los estudiantes encuestados en 2009 dijeron generalmente que no les molestaba vivir cerca de personas de otra nacionalidad, de otra región del país o con diferente color de piel, expresaron más preocupación por vivir cerca de personas homosexuales o lesbianas y aquellos que tenían SIDA.

La pregunta 6 del cuestionario latinoamericano de ICCS 2016 utilizó una versión modificada de esta pregunta. Pedía a los estudiantes responder a cada una de las siguientes ocho afirmaciones con un “sí” o “no”. Cada afirmación comenzaba con esta frase como eje: “Te molesta tener vecinos que pertenecen a los siguientes grupos”: (a) personas de un color de piel distinta a la tuya; (b) personas de una clase social distinta a la tuya; (c) personas de una religión distinta a la tuya; (d) personas que vienen de otra región del país; (e) personas con discapacidades físicas; (e) con discapacidades mentales; (f) personas que vienen de otro país, y (g) personas de origen indígena.

Cuando se revisan los porcentajes de estudiantes que indicaron que no les molestaría tener a cada uno de esos grupos sociales como vecinos (ver Tabla 5.1), encontramos que, en todos los países, la mayoría entre los estudiantes expresó esta actitud. Entre los cinco países latinoamericanos participantes en ICCS 2016, los porcentajes promedio de estudiantes que no les molestaba variaron entre 83 % y 88 %, dependiendo del grupo analizado. De los ocho diferentes grupos, las personas con discapacidades mentales y aquellas de una religión distinta fueron los grupos que molestarían más a los estudiantes si fueran sus vecinos. Sin embargo, las proporciones de estudiantes que expresaban esta actitud aún eran bajas. Los estudiantes dijeron que no les molestaría tener personas de una religión diferente como vecinos; solo 15 % de los estudiantes en promedio indicaron que este grupo sería de preocupación para ellos. En promedio, a los estudiantes les molestaba menos

tener de vecinos a los siguientes grupos: personas de una clase social diferente, de un país diferente, de origen indígena, de diferente color de piel, con discapacidades físicas, y de otra región del país (los porcentajes de estudiantes que decían esto oscilaron entre 87 y 88 %).

Utilizamos los ocho ítems de esta pregunta para derivar una escala reflejando las actitudes de los alumnos hacia la diversidad en su vecindario. La escala obtuvo alta fiabilidad (alfa de Cronbach = 0.90) en promedio entre los cinco países participantes, y los puntajes más altos corresponden a los mayores niveles de aceptación de la diversidad en el vecindario. Las puntuaciones de la escala para Chile y Colombia fueron significativamente más altas (indicando actitudes más positivas) que el promedio latinoamericano en ICCS 2016, mientras que las puntuaciones de la escala para República Dominicana y Perú fueron significativamente más bajas.

También comparamos en cada país participante la aceptación de la diversidad del vecindario por parte de los estudiantes según su género, ubicación del colegio y conocimiento cívico (ver la Tabla 5.2)<sup>1</sup>. En todos los países estudiantes mujeres fueron más tolerantes con respecto a la diversidad en su vecindario que estudiantes del otro sexo. Con excepción de Chile, los estudiantes que asistían a colegios urbanos tenían actitudes más positivas hacia minorías sociales como vecinos que los que asistían a escuelas rurales. Este hallazgo puede explicarse en parte por los contextos sociales más homogéneos en las áreas rurales. La mayor diferencia se registró en Perú, donde se presentó una diferencia de al menos cuatro puntos en la escala a favor de los estudiantes que asistían a escuelas urbanas.

En todos los países participantes estudiantes con puntajes de conocimiento cívico en o por encima del Nivel B en la escala de conocimiento cívico expresaron niveles más altos de aceptación de la diversidad en el vecindario que aquellos con puntajes de conocimiento cívico inferiores al nivel B. En promedio, observamos una diferencia de cinco puntos de la escala entre los dos grupos de comparación. Las mayores diferencias entre estos subgrupos se encontraron en República Dominicana y Perú (diferencias de ocho y seis puntos de la escala, respectivamente). Estos dos países también tuvieron las proporciones relativamente más altas de estudiantes con bajo rendimiento de América Latina, así como también menores niveles de aceptación de la diversidad del vecindario.

## Actitudes de los estudiantes hacia la homosexualidad

Las encuestas sobre actitudes públicas hacia la homosexualidad en América Latina, especialmente con respecto al matrimonio entre personas del mismo sexo, han mostrado una división profunda que parece estar influida por factores contextuales tales como el género, la edad, la educación y las creencias religiosas (Kelley, 2001; Maldonado, 2015; Pew Research Center, 2014). También hay evidencia sobre diferencias considerables en las percepciones entre los países de la región (Latinobarómetro, 2009).

En ICCS 2009, se aplicó a los estudiantes latinoamericanos una pregunta diseñada para capturar sus actitudes hacia personas con diferentes orientaciones sexuales. La pregunta les pedía calificar su grado de aceptación frente a varias afirmaciones sobre la orientación homosexual de las personas. Aunque no se derivó ninguna escala a partir de estos ítems durante ICCS 2009, los resultados indicaron que la mayoría de estudiantes en esos países expresaron actitudes positivas para cuatro de los cinco ítems (Chaux y León, 2016; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). En promedio entre los seis países latinoamericanos de ICCS 2009, el único ítem en el cual menos de la mitad de los estudiantes expresó su aceptación fue el ítem relacionado con la igualdad del matrimonio.

El cuestionario para los estudiantes de ICCS 2016 contenía una versión modificada de la pregunta sobre las actitudes hacia la homosexualidad (por ejemplo, todos los ítems fueron redactados en forma positiva). Pedía a los estudiantes expresar su acuerdo o desacuerdo (“muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “muy en desacuerdo”) con las siguientes cinco afirmaciones: (a) “Las

<sup>1</sup> Los resultados fueron informados en una escala descrita con los siguientes niveles: Los estudiantes ubicados en el nivel D demuestran familiaridad con contenido concreto y explícito, y ejemplos relacionados con las características básicas de la democracia; los estudiantes en el Nivel C se involucran con los principios fundamentales y los conceptos amplios que sostienen la cívica y la ciudadanía; los estudiantes en el Nivel B normalmente demuestran algún conocimiento específico y comprensión de las instituciones, sistemas y conceptos cívicos y ciudadanos más comunes; y los estudiantes ubicados en el Nivel A demuestran un conocimiento y una comprensión holística de los conceptos de la cívica y la ciudadanía, y muestran alguna perspectiva crítica.



Tabla 5.1: Porcentajes y puntajes de escala nacionales que indican la aceptación de los estudiantes hacia las minorías sociales como vecinos

País	Porcentajes de estudiantes a quienes no les molestaría tener miembros de los siguientes grupos sociales como vecinos:										Puntaje de escala promedio que indican aceptación de los estudiantes de las minorías sociales como vecinas
	Personas de un color de piel diferente a la tuya %	Personas de una clase social diferente a la tuya %	Personas de una religión diferente a la tuya %	Personas de una región del país %	Personas con discapacidades físicas %	Personas con problemas mentales %	Personas de un país diferente %	Personas de origen indígena %			
Chile	93 (0.4) △	90 (0.5) △	92 (0.5) △	94 (0.4) △	94 (0.4) △	89 (0.5) △	93 (0.4) △	92 (0.5) △	52 (0.1) △		
Colombia	91 (0.6) △	89 (0.6) △	89 (0.6) △	91 (0.5) △	92 (0.4) △	86 (0.6) △	90 (0.6) △	90 (0.6) △	51 (0.2) △		
República Dominicana	80 (1.1) ▽	81 (0.9) ▽	79 (1.0) ▽	81 (1.0) ▽	80 (1.1) ▽	73 (0.9) ▽	80 (1.0) ▽	79 (0.8) ▽	47 (0.3) ▽		
México	86 (0.6) ▽	86 (0.6)	84 (0.7)	87 (0.6)	88 (0.6)	87 (0.6) △	87 (0.7)	87 (0.6)	50 (0.2)		
Perú	88 (0.7)	86 (0.7)	83 (0.9) ▽	87 (0.7)	87 (0.8)	79 (0.8) ▽	86 (0.7) ▽	85 (0.9) ▽	49 (0.3) ▽		
Promedio latinoamericano ICCS 2016	88 (0.3)	87 (0.3)	85 (0.3)	88 (0.3)	88 (0.3)	83 (0.3)	87 (0.3)	87 (0.3)	50 (0.1)		

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

▲ Más de 10 percentage or 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

△ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

▼ Más de 10 puntos porcentuales or 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

() Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

Tabla 5.2 Puntajes de escala promedio nacionales que indican aceptación de los estudiantes de las minorías sociales como vecinas por género, ubicación de la escuela y nivel de conocimiento

País	Promedio de puntaje de escala por grupo de género			Puntaje de escala por ubicación de la escuela			Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico		
	Estudiantes masculinos	Estudiantes femeninos		Escuela rural	Escuela urbana		Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)	
Chile	52 (0.2)	53 (0.2)		52 (0.3)	52 (0.2)		51 (0.2)	53 (0.1)	
Colombia (r)	50 (0.3)	52 (0.2)		51 (0.3)	52 (0.2)		49 (0.3)	53 (0.1)	
República Dominicana (r)	45 (0.4)	49 (0.3)		47 (0.4)	48 (0.5)		46 (0.3)	54 (0.3)	
México	49 (0.3)	51 (0.2)		50 (0.3)	51 (0.3)		48 (0.4)	52 (0.2)	
Perú	49 (0.3)	50 (0.3)		48 (0.3)	52 (0.3)		47 (0.3)	53 (0.2)	
Promedio latinoamericano en ICCS 2016	49 (0.1)	51 (0.1)		50 (0.2)	51 (0.1)		48 (0.1)	53 (0.1)	

■ Diferencia entre los grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

□ Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:

() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en **negrilla**. Una "(r)" indica que los datos están disponibles al menos para 70% pero para menos del 85% de los estudiantes.

personas del mismo sexo deberían tener derecho a casarse entre sí”; (b) “Dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar hijos”; (c) “Los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos;” (d) “Todos los colegios deberían aceptar a homosexuales;” y (e) “Los homosexuales deberían tener el derecho de postularse para cualquier cargo político o público”.

En promedio, estudiantes en los países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 expresaron aceptación (muy de acuerdo o de acuerdo) con los ítems redactados en forma positiva acerca de los derechos de las personas con una orientación homosexual (ver la Tabla 5.3). El ítem con la afirmación “Las personas del mismo sexo deberían tener derecho a casarse entre sí”, fue aplicado usando la misma redacción que en ICCS 2009, lo que permite comparar las respuestas de ambos ciclos. La reflexión sobre los resultados para estos ítems debe reconocer que en años recientes más países han introducido reformas legales que garantizan el matrimonio entre personas del mismo sexo y que más países podrían realizar cambios en esta materia en el futuro próximo. Estos avances podrían influir el debate público al igual que la opinión pública, de manera que las actitudes de los jóvenes hacia la igualdad en el matrimonio pronto podrían estar sujetas a mayores cambios.

En promedio entre los países participantes, 61 % de los estudiantes encuestados en ICCS 2016 expresaron aceptación de la igualdad de matrimonio. Interesantemente observamos algunos cambios notables para aquellos países que participaron en ambos ciclos del estudio. Los estudiantes de Chile (donde parejas del mismo sexo pueden registrar su relación como uniones civiles, pero legalmente no pueden casarse), tuvieron el mayor nivel de aceptación entre los países para este ítem (aumentando de 58 % en ICCS 2009 a un nivel de aceptación de 79 % en ICCS 2016). También registramos grandes incrementos en el nivel de aceptación de este ítem en Colombia (49 % en 2009, 63 % en 2016) y México (64 % en 2009, 78 % en 2016). Colombia legalizó el matrimonio entre personas del mismo sexo en el año 2016, mientras que solo algunos de los estados mexicanos lo habían legalizado en ese tiempo. En República Dominicana solo el 38 % de los estudiantes en ICCS 2016 expresaron su apoyo al matrimonio entre personas del mismo sexo, lo que significó una caída de 11 puntos porcentuales desde el año 2009 (49 %). En Perú, país que participó por primera vez en ICCS 2016, solo menos de la mitad de sus estudiantes (48 %) expresó su acuerdo con este tipo de matrimonio.

En promedio, casi cuatro quintas partes de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que “Los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos” y este fue el mayor nivel de acuerdo entre los cinco ítems. La aceptación varió desde 63 % en República Dominicana hasta 88 % en México. Una gran proporción de estudiantes pensaba que “todos los colegios deberían aceptar a homosexuales” y que “los homosexuales deberían tener el derecho de postularse para cualquier cargo político o público”; en promedio, los niveles de aceptación para estos ítems fueron de 72 y 70 % respectivamente. La afirmación que recibió un menor nivel de aceptación en los cinco países fue “dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar hijos”. El acuerdo osciló entre el 43 y el 45 % en República Dominicana y Perú, respectivamente, hasta 76 y 77 % en Chile y México.

Utilizamos estos cinco ítems en ICCS 2016 para derivar una escala que refleja las actitudes de los estudiantes hacia la homosexualidad. La escala tuvo una alta fiabilidad (alfa de Cronbach = 0.88), en promedio entre los países participantes, donde los puntajes más altos representan actitudes más positivas hacia la homosexualidad. Las puntuaciones de la escala tanto para Chile como para México fueron significativamente más altas que el promedio latinoamericano en ICCS 2016, mientras las puntuaciones para estudiantes de República Dominicana y Perú fueron significativamente más bajas. También comparamos las puntuaciones sobre esta escala entre subgrupos dicótomos según el género de los estudiantes, la ubicación de la escuela y el nivel de conocimiento cívico del estudiante (Tabla 5.4).

En todos los países estudiantes mujeres expresaron actitudes más positivas hacia la homosexualidad que estudiantes del otro sexo (con una diferencia promedio de más de tres puntos de la escala). La mayor diferencia se presentó en Chile (una diferencia cercana a seis puntos de la escala). También encontramos diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes de colegios urbanos y rurales. En promedio, los estudiantes que asistían a colegios en zonas urbanas tuvieron puntajes

Tabla 5.3: Porcentajes nacionales y puntajes de escala que indican las actitudes de los estudiantes hacia la homosexualidad

País	Porcentajes de estudiantes que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones:										Puntajes de escala promedio que indican aceptación de los estudiantes de la homosexualidad
	Las personas del mismo sexo deberían tener derecho a casarse entre sí		Dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar hijos		Los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos		Todos los colegios deberían aceptar a homosexuales		Los homosexuales deberían tener el derecho de postularse para cualquier cargo político o público		
	% 2016	% 2009	Diferencia	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
Chile	79 (0.9) ▲	58 (1.1)	20 (1.4)	76 (1.0) ▲	86 (0.7) △	84 (0.8) ▲	83 (0.8) ▲	83 (0.8) ▲	55 (0.3) ▲		
Colombia	63 (1.2) △	49 (1.2)	14 (1.6)	59 (1.1)	85 (0.7) △	80 (1.0) △	72 (0.9) △	72 (0.9) △	50 (0.2)		
República Dominicana	38 (1.1) ▼	49 (1.4)	-11 (1.8)	43 (1.3) ▼	63 (1.2) ▼	51 (1.3) ▼	50 (1.2) ▼	50 (1.2) ▼	45 (0.2) ▼		
México	78 (0.8) ▲	64 (0.9)	15 (1.2)	77 (0.9) ▲	88 (0.6) △	85 (0.8) ▲	83 (0.7) ▲	83 (0.7) ▲	53 (0.2) ▲		
Perú	48 (1.4) ▼	-	-	45 (1.2) ▼	71 (1.1) ▽	61 (1.1) ▼	63 (1.0) △	63 (1.0) △	46 (0.2) ▼		
Promedio latinoamericano	61 (0.5)	-	-	60 (0.5)	79 (0.4)	72 (0.4)	70 (0.4)	70 (0.4)	50 (0.1)		
Promedio común de países	65 (0.5)	55 (0.6)	9 (0.8)								

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 10 percentage or 3 puntos de calificación por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 10 puntos porcentuales or 3 puntos de calificación por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.
- Los cambios estadísticamente significativos ( $p < 0.05$ ) entre 2009 y 2016 se muestran en **negrilla**.
- No hay datos comparables disponibles.

Tabla 5.4: Puntajes de escala nacionales promedio que indican aceptación de los estudiantes de la homosexualidad por género, ubicación de la escuela y nivel de conocimiento cívico

País	Promedio de puntaje de escala por grupo de género		Puntaje de escala por ubicación de la escuela		Promedio de puntaje de escala por nivel de conocimiento cívico	
	Estudiantes masculinos	Estudiantes femeninos	Escuela rural	Escuela urbana	Conocimiento cívico por debajo del nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en o por encima del nivel B (479 y más)
Chile	52 (0.3)	58 (0.3)	54 (0.4)	55 (0.3)	53 (0.3)	56 (0.3)
Colombia (r)	48 (0.2)	52 (0.3)	50 (0.3)	51 (0.4)	49 (0.2)	52 (0.3)
República Dominicana (r)	44 (0.3)	46 (0.3)	45 (0.3)	45 (0.5)	45 (0.2)	46 (0.5)
México	52 (0.2)	55 (0.2)	53 (0.3)	54 (0.3)	52 (0.2)	55 (0.2)
Perú	45 (0.2)	48 (0.3)	46 (0.2)	48 (0.5)	45 (0.2)	48 (0.4)
Promedio latinoamericano	48 (0.1)	52 (0.1)	50 (0.1)	51 (0.2)	49 (0.1)	51 (0.2)
ICCS 2016						

■ Diferencia entre los grupos de comparación estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

□ Diferencia entre los grupos de comparación no estadísticamente significativa en  $p < 0.05$ .

Notas:  
() Los errores estándar aparecen entre paréntesis.

Los promedios de puntajes que son significativamente mayores ( $p < 0.05$ ) que los del grupo de comparación se muestran en **negrilla**.

Una "(r)" indica que los datos están disponibles al menos para 70% pero para menos del 85% de los estudiantes.

más altos que estudiantes que asistían a colegios en zonas rurales. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas en todos los países excepto en República Dominicana. Además, los estudiantes que tuvieron mayores niveles de conocimiento cívico (en Nivel B o superior) expresaron actitudes más positivas hacia personas con orientación homosexual que estudiantes con menor conocimiento cívico. En promedio entre los países participantes, la diferencia fue cercana a tres puntos de la escala, y llegó hasta cuatro puntos en México. El único país que no registró una diferencia significativa entre estos dos grupos de estudiantes fue República Dominicana.

### **Percepciones de los estudiantes de la discriminación en la sociedad**

Al igual que en muchos otros lugares del mundo, investigaciones han mostrado que aún existe un alto grado de discriminación hacia grupos de personas en América Latina basado en factores tales como pobreza (Ñopo, Chong, y Moro, 2010), género (Morgan & Bruce, 2013) y etnicidad (Seligson, Smith, & Zechmeister, 2012). Más aún, las percepciones de estos tipos de discriminación a menudo se ven determinadas por los antecedentes del individuo (p.ej., color de piel y etnicidad) y por factores contextuales (Canache, Hayes, Mondak, & Seligson, 2014).

El cuestionario de estudiantes de ICCS 2016 incluyó una nueva pregunta que pedía a los estudiantes considerar 11 grupos de personas y luego valorar en qué proporción se discriminaba a cada grupo en sus países (categorías de respuesta: “mucho”, “hasta cierto punto”, “poco”, “nada”): (a) mujeres; (b) personas jóvenes; (c) personas homosexuales; (d) personas sin empleo; (e) personas con discapacidades; (f) personas afrodescendientes; (g) minorías religiosas; (h) personas pobres; (i) personas mayores; (j) inmigrantes; y (k) personas de origen indígena.

Los estudiantes que participaron en ICCS 2016 en América Latina percibieron distintos niveles de discriminación contra estos grupos de personas en sus países (Tabla 5.5). En todos los países el grupo que se percibió como más discriminado (mucho o hasta un cierto punto) fue el de las personas con una orientación homosexual. En promedio entre los países participantes, 81% de los estudiantes percibieron que en sus países se presentaba mucha o alguna discriminación contra este grupo, los porcentajes oscilaron entre 86% de los estudiantes en Chile hasta 70% en República Dominicana. Curiosamente encontramos que los estudiantes en este último país fueron los que menos veían a este grupo como discriminado, a pesar que los estudiantes en este país expresaron las actitudes menos positivas hacia la homosexualidad.

Las personas con discapacidades fueron percibidas como el segundo grupo más discriminado en los cinco países; el porcentaje promedio nacional de estudiantes con esta percepción fue del 61%. Entre los estudiantes en Chile y Colombia hubo los porcentajes más altos que percibieron discriminación contra personas con discapacidades; los porcentajes más bajos fueron los de Perú y México.

En promedio, entre 59 y 61% de los estudiantes en América Latina pensaba que personas afrodescendientes, personas pobres, personas de origen indígena y mujeres eran discriminadas. Cabe anotar el hallazgo según el cual en Chile solo la mitad de los estudiantes percibió que los pobres fuesen discriminados. Esta proporción estuvo 11 puntos porcentuales por debajo del promedio para todos los países participantes. Si bien en este contexto vale la pena mencionar que el PIB per cápita en Chile es más alto comparado con los PIB de los demás países latinoamericanos participantes, Chile también tiene altos niveles de desigualdad en el ingreso (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016) y podría haber otros factores que influyan en las percepciones de discriminación contra los pobres que tienen los estudiantes en ese país.

Los grupos para los cuales los estudiantes percibían menos discriminación fueron inmigrantes, miembros de minorías religiosas, personas sin empleo, jóvenes y personas mayores. En promedio entre los cinco países, entre 43 y 51% de los estudiantes pensaba que estos grupos eran discriminados. En República Dominicana los porcentajes de estudiantes que pensaban que se discriminaba a jóvenes, personas sin empleo, inmigrantes y personas mayores estuvieron más que 10 puntos porcentuales por encima del promedio regional de ICCS 2016.

Tabla 5.5: Percepciones de los estudiantes sobre la discriminación contra grupos sociales en su país

País	Porcentajes de estudiantes que perciben mucho o cierto grado de discriminación contra:										
	Mujeres	Personas jóvenes	Personas homosexuales	Personas sin empleo	Personas con discapacidad	Personas afrodescendientes	Personas jóvenes	Personas pobres	Personas mayores	Inmigrantes	Personas de origen indígena
Chile	49 (0.9) ▽	33 (0.9) ▽	86 (0.6) △	35 (0.9) ▽	56 (1.0) ▽	54 (0.7) ▽					
Colombia	57 (1.1) ▽	39 (0.9) ▽	85 (0.7) △	39 (0.9) ▽	58 (0.9) ▽	64 (1.0) △					
República Dominicana	66 (1.1) △	60 (1.3) ▲	70 (0.9) ▼	57 (1.2) ▲	63 (0.9)	56 (1.0) ▽					
México	63 (0.8) △	45 (0.9) △	83 (0.6) △	47 (0.9) △	68 (0.9) △	69 (0.9) △					
Perú	61 (1.1)	39 (0.9) ▽	80 (0.9)	44 (0.9)	64 (1.0) △	61 (0.9)					
Promedio latinoamericano ICCS 2016	59 (0.4)	43 (0.4)	81 (0.3)	44 (0.4)	62 (0.4)	61 (0.4)					

País	Porcentajes de estudiantes que perciben mucho o cierto grado de discriminación contra:										
	Minorías religiosas	Personas pobres	Personas mayores	Personas de origen indígena	Personas religiosas	Personas con discapacidad	Personas afrodescendientes	Personas jóvenes	Personas homosexuales	Personas sin empleo	Personas con discapacidad
Chile	38 (1.0) ▽	50 (1.1) ▼	33 (0.9) ▽	52 (1.0)	55 (1.0) ▽						
Colombia	46 (0.9) ▽	58 (0.8) ▽	37 (1.0) ▽	44 (1.1) ▽	54 (1.1) ▽						
República Dominicana	52 (0.9) △	67 (1.0) △	57 (1.1) ▲	61 (1.0) ▲	-						
México	54 (0.9) △	65 (0.9) △	45 (0.9) △	52 (0.9) △	68 (0.8) △						
Perú	45 (1.1)	63 (1.0) △	42 (1.0) △	45 (0.8) ▽	63 (1.0) △						
Promedio latinoamericano ICCS 2016	47 (0.4)	61 (0.4)	43 (0.4)	51 (0.4)	60 (0.5)						

Los resultados nacionales de ICCS 2016 son:

- ▲ Más de 10 puntos porcentuales por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- △ Significativamente por encima del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▽ Significativamente por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016
- ▼ Más de 10 puntos porcentuales por debajo del Promedio latinoamericano en ICCS 2016

Notas:

- () Los errores estándar se muestran entre paréntesis. Debido a que los resultados se redondean al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

## Referencias

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (Eds.). (2013). *ICCS 2009 encyclopedia: Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Canache, D., Hayes, M., Mondak, J. J., & Seligson, M. A. (2014). Determinants of perceived skin-color discrimination in Latin America. *Journal of Politics*, 76, 506–520.
- Chaux, E., & León, M. (2016). Homophobic attitudes and associated factors among adolescents: A comparison of six Latin American countries. *Journal of Homosexuality*, 63(9), 1253–1276.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* [Citizenship competencies: From the standards into the classroom. A proposal for integrating learning areas]. Bogotá, Colombia: Ceso, Ediciones Uniandes, Ministry of Education.
- Colombian Ministry of Education. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer* [Basic standards of citizenship ... Yes, it is possible! What we need to know, and to know how to do it]. Bogotá, Colombia: Author.
- Côté, R. R., & Erickson, B. H. (2009). Untangling the roots of tolerance: How forms of social capital shape attitudes toward ethnic minorities and immigrants. *American Behavioral Scientist*, 52(12), 1664–1689.
- Kelley, J. (2001). Attitudes towards homosexuality in 29 nations. *Australian Social Monitoring*, 4, 15–22.
- Latinobarómetro. (2009). Informe 2009 [2009 report]. Santiago, Chile: Corporación Latinobarómetro. Retrieved from [http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd\\_latino\\_barometro\\_informe\\_2009.pdf](http://www.latinobarometro.org/documentos/latbd_latino_barometro_informe_2009.pdf)
- Maldonado, A. (2015, June 2). Same-sex marriage resonates most strongly with young people in the Americas. *AmericasBarometer: Topical brief*. Retrieved from <https://www.vanderbilt.edu/lapop/insights/ITB021en.pdf>
- Morgan, J., & Bruce, M. (2013). Latin American attitudes towards women in politics: The influence of elite cues, female advancement, and individual characteristics. *American Political Science Review*, 107(4), 644–662.
- Ñopo, H., Chong, A., & Moro, A. (2010). *Discrimination in Latin America: An economic perspective*. Washington DC: The Inter-American Development Bank.
- Pew Research Center. (2014). *Religion in Latin America: Widespread change in a historically Catholic region*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.pewforum.org/files/2014/11/Religion-in-Latin-America-11-12-PM-full-PDF.pdf>
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., & Friedman, T. (forthcoming). Scaling procedures for ICCS 2016 questionnaire items. In W. Schulz, R. Carstens, B. Losito, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2016 technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Seligson, M. A., Smith, A. E., & Zechmeister, E. J. (Eds.). (2012). *The political culture of democracy in the Americas, 2012: Towards equality of opportunity*. Nashville, TN: LAPOP, Vanderbilt University. Retrieved from <http://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2012/AB2012-comparative-Report-V7-Final-Cover-01.25.13.pdf>
- United Nations Development Programme (UNDP). (2016). *Human development report 2016: Human development for everyone*. New York: Author. Retrieved from <http://hdr.undp.org/en/2016-report>



## CAPÍTULO 6:

# Discusión de los resultados e implicaciones para la investigación, la política y la práctica

A diferencia de las democracias occidentales más consolidadas, la mayoría de países en América Latina retornó a la democracia hace solo tres o cuatro décadas, pero su estabilidad política, social y económica aún se ponen en tela de juicio. Estudios recientes han encontrado, de manera consistente, que el compromiso con la democracia entre los adultos de esta región no es fuerte (ver Cohen, Lupu, y Zechmeister, 2017; Pew Research Center, 2017; Valenzuela, Schwartzman, Biehl, y Valenzuela, 2008). Estos hallazgos subrayan la necesidad de garantizar que la educación para la ciudadanía sea un componente importante de los esfuerzos necesarios para lograr la sostenibilidad democrática en Latinoamérica.

ICCS 2016 fue la segunda aplicación del Estudio sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) de la IEA, y está diseñado para conocer cómo los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en la sociedad. Esta área de aprendizaje en América Latina se presenta dentro del ámbito de los desafíos y los contextos particulares de esta región, como son la convivencia con el autoritarismo, la corrupción, la violencia y el irrespeto a la ley. También son relevantes para la región temáticas como la confianza de los jóvenes con el gobierno, su desarrollo de empatía hacia otros jóvenes, su aceptación de la diversidad y sus percepciones sobre la discriminación contra grupos sociales diferentes.

ICCS recogió y analizó información sobre cuatro temas que reflejan estos aspectos de la educación cívica y ciudadana en América Latina:

- Contextos nacionales para la educación cívica y ciudadana en la región;
- Percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el gobierno;
- Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia pacífica; y
- Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad.

En este capítulo final resumimos los principales hallazgos para cada uno de estos aspectos de la educación cívica y ciudadana en los cinco países latinoamericanos que participaron en ICCS 2016. También discutimos implicaciones potenciales para la política pública y ofrecemos una perspectiva sobre la investigación futura en esta área con respecto a la región latinoamericana.

## Resumen de hallazgos

### *Contextos para la educación cívica y ciudadana*

Los cinco países latinoamericanos que participaron en ICCS 2016 difieren en términos de tamaño de la población, fortaleza económica y desarrollo humano. También presentan diferentes contextos políticos, especialmente sobre la participación de los votantes, la representación de las mujeres en el parlamento y el apoyo a la democracia. Mientras las tasas de alfabetismo adulto son relativamente altas en los cinco países, aún existen diferencias relacionadas con la prestación del servicio educativo.

ICCS registró diferencias considerables entre los países respecto al conocimiento cívico de los estudiantes del 8° grado, así como respecto a las habilidades lectoras de los estudiantes del 6° grado. Mientras que los cinco países hacen énfasis en la educación cívica y ciudadana, difieren en la medida y la manera en la que han implementado esta área de aprendizaje en sus currículos nacionales. La educación cívica y ciudadana en los países latinoamericanos de ICCS 2016 también está influenciada de manera fuerte por el contexto histórico y político reciente de cada país.



### ***Percepciones de los estudiantes sobre las instituciones públicas y el gobierno***

Aunque la mayoría de los estudiantes latinoamericanos de secundaria básica en ICCS 2016 tendían a no estar de acuerdo con prácticas gubernamentales autoritarias, aún expresan un apoyo considerable hacia algunas de ellas. Adicionalmente, cuando se preguntó a estos estudiantes acerca de su nivel de aceptación de las justificaciones de un régimen dictatorial, cerca de dos terceras partes estuvieron de acuerdo en que garantizar la ley y el orden y ofrecer beneficios económicos justifican un régimen dictatorial. De los cuatro países latinoamericanos que participaron tanto en ICCS 2009 como en 2016, Chile fue el único donde la aprobación estudiantil de dominios autoritarios y dictatoriales disminuyó.

Cuando se les preguntó a los estudiantes latinoamericanos sobre su apoyo a o su aceptación de prácticas corruptas en el gobierno, la mayoría tendió a no aprobar la corrupción. Sin embargo, una proporción considerable aún aceptaba prácticas corruptas. Desde el año 2009, el apoyo a prácticas corruptas disminuyó en Chile, pero aumentó ligeramente en Colombia y en México. Los estudiantes matriculados en colegios urbanos, los que esperaban obtener un título universitario y aquellos con mayores niveles de conocimiento cívico fueron exhiben una menor probabilidad de que aprobaban prácticas corruptas.

Los estudiantes de secundaria básica indagados en la encuesta regional ICCS 2016 para América Latina expresaron altos niveles de confianza en las escuelas como institución, pero bajos niveles de confianza en las instituciones políticas. Desde 2009 tanto Chile como Colombia registraron descensos en los niveles de confianza de los estudiantes en instituciones como el gobierno y los partidos políticos. Cuando revisamos la asociación entre la confianza en las instituciones y el conocimiento cívico, observamos que los estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico presentan una menor probabilidad de que manifiesten confianza en los partidos políticos o el gobierno nacional, pero de alguna manera estaban más inclinados a confiar en las instituciones educativas y en las fuerzas armadas.

### ***Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia pacífica***

La necesidad del diálogo y la negociación fue ampliamente aceptada por los estudiantes. Sin embargo, en cuatro de los cinco países la mayoría de estudiantes apoyaron el uso de medios violentos por fuera de la ley para castigar a los criminales. No obstante, la mayoría de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con las afirmaciones que justifican el uso de violencia. En tres de los cuatro países, su aceptación del uso de violencia disminuyó significativamente entre 2009 y 2016. Los niveles más bajos de aprobación se encontraron entre estudiantes mujeres, los estudiantes que esperaban obtener un título universitario y aquellos con mayores niveles de conocimiento cívico.

Encontramos también que la mayoría de los estudiantes aceptaron algunas justificaciones para violar la ley, al considerar, por ejemplo, que es la única forma de ayudar a la propia familia o que no lo hacen con malas intenciones. Este hallazgo podría explicarse con las percepciones de los alumnos sobre las carencias sociales o personales, en el sentido que mientras más desesperada sea percibida una situación, más tolerante serán con el quebrantamiento de la ley. También encontramos diferencias marcadas en la aceptación a infringir la ley entre los países, donde los estudiantes de Chile y Colombia son los menos inclinados a estar de acuerdo con justificaciones para desobedecer la ley. Nuevamente, el conocimiento cívico se asoció negativamente con la justificación de la desobediencia a la ley, al igual que lo fue el género femenino y la aspiración de completar estudios universitarios.

Cuando se les presentaron situaciones hipotéticas en las que sus compañeros de colegio se encontraban en situaciones difíciles, tales como ser sometidos a tratos injustos por otros, la mayoría de estudiantes mostró preocupación por esos compañeros. Estudiantes mujeres y estudiantes con mayores niveles de conocimiento cívico presentan una mayor probabilidad de que expresaran empatía hacia sus pares en comparación con los demás estudiantes.

### ***Percepciones de los estudiantes sobre la cohesión social y la diversidad***

En los países participantes, la mayoría de estudiantes expresó su aceptación a tener vecinos de diferentes grupos sociales minoritarios. No obstante, hubo diferencias considerables en la proporción de alumnos que afirmaron no sentirse “molestos” por la diversidad en el vecindario. Estudiantes mujeres, estudiantes de colegios ubicados en zonas urbanas y aquellos con mayores niveles de conocimiento cívico presentaron una mayor probabilidad de que aceptaran miembros de grupos minoritarios como vecinos.

Los estudiantes de los cinco países latinoamericanos participantes en ICCS 2016 mostraron actitudes positivas hacia personas homosexuales: Chile, Colombia y México fueron los países que registraron porcentajes más altos de aceptación del matrimonio entre personas del mismo sexo en comparación con ICCS 2009. Por el contrario, en República Dominicana y Perú los estudiantes expresaron actitudes menos positivas. El apoyo a la igualdad de oportunidades y de derechos para personas homosexuales fue más prevalente entre estudiantes del sexo femenino, aquellos que estudiaban en áreas urbanas y aquellos con mayores niveles de conocimiento cívico.

Cuando se les preguntó sobre los niveles de discriminación hacia miembros de grupos sociales diferentes en sus países, los estudiantes generalmente pensaron que los grupos que menos sufrían discriminación eran los jóvenes, personas sin empleo y personas mayores. Sin embargo, hubo elevados porcentajes de estudiantes que percibieron altos niveles de discriminación contra personas homosexuales.

### **Implicaciones para la investigación, la política y la práctica**

Estudios como ICCS 2016 poseen un diseño transversal, lo que significa que los datos recogidos provienen de muestras de estudiantes, colegios y docentes en cierto punto en el tiempo. Esta característica limita la posibilidad de sacar conclusiones firmes sobre las relaciones causales a partir de los hallazgos. Además, como cada país puede decidir si participa o no en un estudio como ICCS, el número de países participantes en cada ciclo de ese estudio varía. Aunque solamente unos pocos países latinoamericanos eligieron participar en ICCS 2016, los datos reunidos han aportado numerosos resultados que sugieren implicaciones para futuras investigaciones, para políticas y prácticas en general, y en particular para cada uno de los países participantes.

Respecto a las actitudes de los estudiantes hacia formas y prácticas gubernamentales, la corrupción y la desobediencia a la ley, encontramos resultados que son similares a aquellos de estudios realizados entre ciudadanos adultos en esta región. Nuestros hallazgos indican que el compromiso con los principios democráticos es limitado entre personas jóvenes y que su respeto por el estado de derecho es a menudo condicional (como lo indica su aceptación de la corrupción o justificaciones para infringir la ley), especialmente en términos de salvaguardar los intereses familiares. Y mientras la mayoría de los estudiantes latinoamericanos en ICCS 2016 rechazaron prácticas gubernamentales autoritarias, proporciones altas entre ellos también consideraron aceptable proteger intereses económicos o garantizar la ley y el orden a través de un régimen dictatorial. Así, los resultados de ICCS 2016 subrayan un nivel preocupante de orientaciones no democráticas y antisociales entre jóvenes en estos cinco países latinoamericanos.

Cuando se comparan los contextos para la educación cívica y ciudadana entre los países latinoamericanos, encontramos elementos en común tales como un énfasis compartido acerca de la importancia de esta área del aprendizaje para promover la estabilidad democrática. Sin embargo, también observamos diferencias en cómo se concibe y organiza esta área del aprendizaje en los currículos nacionales. Además notamos que esta área en cada país se ve fuertemente influenciado por sus respectivos contextos nacionales históricos y políticos, como las experiencias específicas con regímenes no democráticos en el pasado (por ejemplo, el gobierno de Fujimori en Perú o el régimen militar de Chile entre 1973 y 1990).

Por lo tanto, será del mayor interés revisar los resultados del estudio de manera más profunda a nivel nacional respecto a los resultados más recientes y los cambios dados desde el 2009. Por ejemplo, vale destacar que en Chile los estudiantes de secundaria básica en el 2016 estuvieron menos

inclinados que sus pares en el estudio anterior a estar de acuerdo con prácticas gubernamentales autoritarias, justificaciones de un régimen dictatorial y prácticas corruptas. También registramos el hallazgo bastante inesperado que, en países con tasas delictivas relativamente altas los estudiantes en el año 2016 apoyaron la paz más que los del 2009 y fueron menos proclives a apoyar los castigos extrajudiciales. Hallazgos como estos pueden relacionarse con desarrollos específicos de cada país, tales como las iniciativas para apoyar el desarrollo de orientaciones democráticas o programas específicos que promuevan la resolución de conflictos y contrarresten la violencia en las aulas. Resultados de esta naturaleza justifican investigaciones sobre educación cívica y ciudadana más profundos teniendo en cuenta los respectivos contextos nacionales.

Mediante el uso de nuestros datos de ICCS 2016 como base, revisamos las asociaciones de las escalas del cuestionario con variables selectas relacionadas con el contexto de los estudiantes y el aprendizaje cívico. Los resultados confirman ampliamente los hallazgos de investigaciones previas acerca de las diferencias en las percepciones de los estudiantes entre grupos de género, al igual que las relaciones con la educación de los padres, las expectativas de los estudiantes de completar educación universitaria y el contexto comunitario. Para este primer informe sobre los resultados latinoamericanos de ICCS 2016 observamos asociaciones bivariadas pero no realizamos análisis multivariados. Reconocemos que nuestros hallazgos sobre las diferencias en actitudes entre los estudiantes que se encuentran en colegios rurales o urbanos, por ejemplo, pueden deberse (total o parcialmente) a diferencias en el contexto socioeconómico o en otras variables relacionadas. Los análisis secundarios futuros que utilicen modelos de análisis multivariados deberán ahondar acerca de estas asociaciones.

También hay preguntas de investigación interesantes que justifican trabajos más profundos pero que estaban fuera del alcance de este primer informe. Estas incluyen asociaciones entre los distintos tipos de percepciones de los estudiantes medidos por el cuestionario para estudiantes latinoamericanos. Por ejemplo, sería interesante revisar la medida en la que las percepciones de los alumnos sobre la discriminación a minorías en un país se encuentran asociadas con sus actitudes hacia la diversidad del vecindario o la homosexualidad. La rica base de datos de ICCS 2016, que contiene tanto datos regionales como internacionales, ofrece una oportunidad para realizar análisis posteriores de ese tipo y para colocar los resultados de la encuesta a los estudiantes dentro de los correspondientes contextos educativos y nacionales.

Uno de los hallazgos más interesantes de este informe, el cual también se hizo evidente en los resultados de ICCS 2009, fue la fuerte asociación entre las actitudes y los niveles de conocimiento cívico que habían desarrollado los estudiantes. Los estudiantes con altos niveles de conocimiento cívico estuvieron en promedio menos de acuerdo con justificaciones hacia un régimen dictatorial o de infringir la ley, o de aprobar el uso de prácticas gubernamentales autoritarias, la corrupción en los servicios públicos y el uso de violencia. Dado los niveles relativamente bajos de conocimiento cívico entre los estudiantes de América Latina, hallazgos como estos plantean un argumento de peso para mejorar el aprendizaje cívico con el prospecto de desarrollar orientaciones más democráticas y mayores niveles de aceptación del estado de derecho.

Nuestro examen de los hallazgos de ICCS 2016 para los países latinoamericanos también encontró que los estudiantes con niveles más altos de conocimiento cívico estaban menos inclinados a expresar confianza en el gobierno o en los partidos políticos. Esta asociación negativa sugiere que el conocer más sobre las instituciones cívicas lleva a comprender mejor los problemas sobre el funcionamiento de esas instituciones políticas. El hecho de que la confianza en las escuelas fuese más alta entre los estudiantes con mayor conocimiento cívico, indica que el tener más conocimiento no siempre se traduce en menores niveles de confianza. Estos hallazgos también sugieren que tener más información y conocimiento acerca de cómo funcionan los sistemas políticos y las instituciones cívicas en América Latina lleva a percepciones más críticas sobre estos sistemas e instituciones. A largo plazo facilitar a los jóvenes una mayor comprensión de asuntos cívicos tiene el potencial de proveer una mejor fundamentación para discusiones acerca de una reforma política entre futuras generaciones.

## Perspectivas

Este informe ha entregado un primer retrato de las percepciones de los estudiantes de secundaria básica sobre un amplio rango de temas específicos para la región dentro de contextos nacionales en cinco países latinoamericanos. Ha documentado percepciones de los alumnos, cambios desde el primer ciclo de ICCS realizado en el año 2009 y asociaciones con variables seleccionadas, tales como el género de los estudiantes, la ubicación del colegio, la educación de los padres, expectativas de completar estudios universitarios y conocimiento cívico. En los años venideros esperamos que los datos de ICCS 2016 contribuyan a un rango variado de actividades de investigación secundaria, tal como ocurrió con el estudio CIVED de 1999 (Reimers, 2007) y la información generada por ICCS 2009. Entre más detallados y refinados sean los análisis que ofrezca esta investigación, brindará mayores observaciones de los factores que influyen en las creencias y percepciones de estudiantes relacionados con la educación cívica y ciudadanía en América Latina. Los investigadores que realicen estos análisis verán esta publicación y el informe latinoamericano de ICCS 2009 (Schulz, Ainley, Friedman, y Lietz, 2011) como puntos de referencia importantes.

La IEA implementó ICCS como un ciclo completamente desarrollado de estudios comparativos de la educación cívica y ciudadana. ICCS 2009 fue el primero e ICCS 2016 ha sido el segundo. Este segundo estudio ofreció una oportunidad inestimable para monitorear las percepciones de los estudiantes acerca de la democracia, las instituciones y la sociedad en el transcurso de siete años en aquellos países latinoamericanos que participaron en ambos estudios de ICCS. La IEA iniciará pronto los preparativos para el siguiente ciclo de ICCS, cuya recolección de datos está programada para el año 2022. Esperamos que este informe, con su primera descripción de nuestros hallazgos acerca de las percepciones que tienen los jóvenes sobre asuntos cívicos en los cinco países latinoamericanos participantes, fomente la participación en ICCS de manera continua y creciente entre los países en esta región.

## Referencias

- Cohen, M. J., Lupu, N., & Zechmeister, E. J. (Eds.). (2017). *The political culture of democracy in the Americas 2016/17: A comparative study of democracy and government*. Nashville, TN: LAPOP, Vanderbilt University.
- Pew Research Center. (2017). *Globally, broad support for representative and direct democracy*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.pewglobal.org/2017/10/16/globally-broad-support-for-representative-and-direct-democracy/>
- Reimers, F. (2007). Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America. *Citizenship and Teacher Education*, 3(2), 5–21.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American report: Civic knowledge and attitudes among lower secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Valenzuela, E., Schwartzman, S., Biehl, A., & Valenzuela, J. S. (2008). *Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos* [Ties, beliefs, and illusions: Social cohesion in Latin America]. Santiago, Chile: Colección CIEPLAN, Uqbar Editores.



## APÉNDICE A: INFORMACIÓN DEL MUESTREO Y TASAS DE PARTICIPACIÓN

Tabla A.1: Cobertura de la población objetivo de ICCS 2016

País	Población objetivo internacional	Exclusiones de la población objetivo		
	Cobertura (%)	Exclusiones a nivel de colegio (%)	Exclusiones dentro de la muestra (%)	Exclusiones generales (%)
Chile	100	1.1	2.4	3.5
Colombia	100	0.2	0.2	0.4
República Dominicana	100	1.1	0.0	1.1
México	100	0.9	1.1	2.0
Perú	100	3.0	0.0	3.1

Nota:

Debido a que los resultados están redondeados al número entero más cercano, algunos totales pueden parecer inconsistentes.

Tabla A.2: Tasas de participación y tamaños de muestra para la encuesta de estudiantes

País	Tasa de participación de colegios (%)				Número total de colegios que participaron en la encuesta	Tasa de participación del estudiante (ponderado) %	Número total de estudiantes evaluados	Tasa de participación general (%)	
	Antes del reemplazo (ponderado)	Después del reemplazo (ponderado)	Después del reemplazo (ponderado)	Después del reemplazo (ponderado)				Antes del reemplazo (ponderado)	Después del reemplazo (ponderado)
Chile	93.9	100.0	100.0	100.0	178	94.8	5081	89.0	94.8
Colombia	96.2	100.0	100.0	100.0	150	95.9	5609	92.3	95.9
República Dominicana	96.8	100.0	100.0	100.0	141	96.6	3937	93.5	96.6
México	93.5	96.7	95.9	95.9	213	95.6	5526	89.4	92.5
Perú	100.0	100.0	100.0	100.0	206	96.8	5166	96.8	96.8

## APÉNDICE B: PORCENTAJES DE ESTUDIANTES DE ESTUDIANTES PARA LAS VARIABLES DICÓTOMAS

Table B.1: Porcentajes de estudiantes en categorías para variables dicótomas usadas en el informe

País	Género		Ubicación del colegio		Niveles de conocimiento cívico		Educación Parental		Expectativa de educación	
	Masculino	Femenino	Rural	Urbano	Conocimiento cívico por debajo de Nivel B (menos de 479)	Conocimiento cívico en Nivel B o Superior (más de 479)	Sin padres con título universitario	Al menos un padre con título universitario	No aspira a grado universitario	Aspira grado universitario
Chile	51 (1.1)	49 (1.1)	37 (3.8)	63 (3.8)	47 (1.5)	53 (1.5)	76 (1.2)	24 (1.2)	35 (1.2)	65 (1.2)
Colombia	47 (1.3)	53 (1.3)	49 (3.5)	51 (3.5)	47 (1.8)	53 (1.8)	71 (1.5)	29 (1.5)	18 (0.8)	82 (0.8)
República Dominicana	49 (0.9)	51 (0.9)	81 (3.1)	19 (3.1)	88 (1.0)	12 (1.0)	76 (1.2)	24 (1.2)	53 (1.4)	47 (1.4)
México	50 (0.7)	50 (0.7)	52 (3.7)	48 (3.7)	54 (1.4)	46 (1.4)	75 (1.1)	25 (1.1)	25 (1.1)	75 (1.1)
Perú	52 (1.6)	48 (1.6)	65 (3.2)	35 (3.2)	65 (1.7)	35 (1.7)	73 (1.0)	27 (1.0)	36 (0.9)	64 (0.9)



## APÉNDICE C: MAPAS DE ÍTEMS

El cuestionario para el estudiante latinoamericano ICCS 2016 utilizó conjuntos de ítems con el objetivo de medir los constructos pertinentes en el campo de la educación cívica y ciudadana que tuviesen importancia y relevancia específicas para la región. Típicamente se utilizaron conjuntos de ítems tipo Likert con cuatro categorías (p.ej., “de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo”, “totalmente en desacuerdo”). Luego se recodificaron los ítems de manera que los puntajes más altos de la escala reflejaran actitudes más positivas o frecuencias más altas.

Se utilizó el Modelo de Crédito Parcial de Rasch (Masters & Wright, 1997) para el escalamiento, y las estimaciones de probabilidad ponderadas resultantes (Warm, 1989) fueron transformados en una escala con una media de 50 y una desviación estándar de 10 para el conjunto de muestras nacionales que cumplían con las pautas de participación, dando el mismo peso a cada muestra nacional. Para las escalas equiparadas con ICCS 2009, los promedios y las desviaciones estándar fueron de 50 y 10 respectivamente para el conjunto de los países que participaron en el estudio anterior. Se presentarán más detalles sobre los procedimientos de escalamiento y equiparación en el informe técnico sobre ICCS 2016 (Schulz, Carstens, Losito, & Fraillon, próximo a ser publicado).

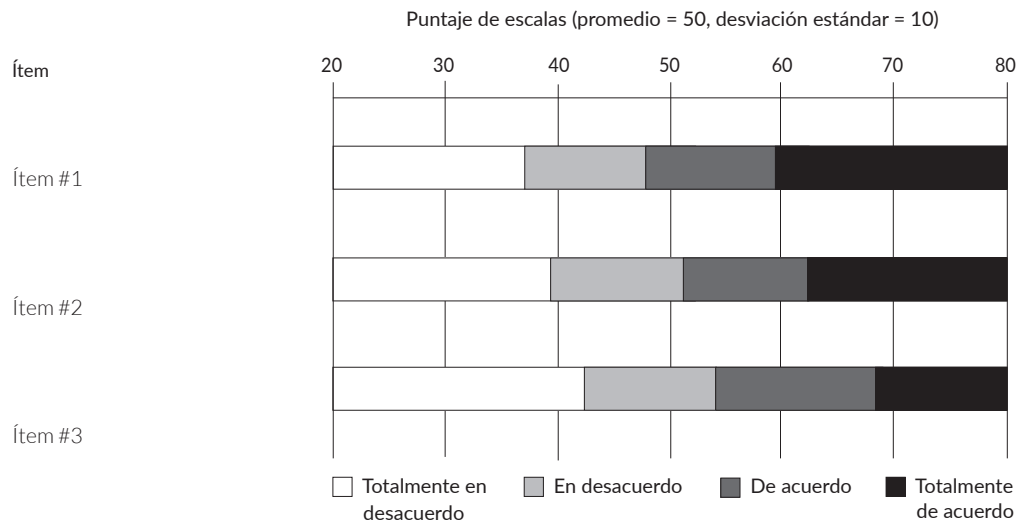
Los puntajes resultantes de la escala ICCS 2016 pueden ser interpretados respecto al promedio entre los países participantes en ICCS 2016 (o en ICCS 2009 cuando las escalas fueron equiparadas), pero no revelan la medida en la que los estudiantes aprobaban los ítems utilizados como medición. Sin embargo, nuestra aplicación del Modelo de Crédito Parcial de Rasch nos permite esquematizar los puntajes con las respuestas a los ítems, haciéndonos posible predecir para cada puntaje de escala la respuesta más probable de un ítem para un respondiente. (Ver Schulz y Friedman, 2011, para información sobre la aplicación de estas propiedades en el estudio anterior).

El Apéndice C ofrece mapas de ítems para cada escala de cuestionario presentada en el informe. Los mapas ofrecen una predicción del mínimo puntaje codificado (p.ej., 0 = “totalmente en desacuerdo”, 1 = “en desacuerdo”, 2 = “de acuerdo” y 3 “totalmente de acuerdo”) que obtendría un estudiante en un ítem de tipo Likert con base en su puntaje de la escala del cuestionario. Por ejemplo, para estudiantes con un cierto puntaje de escala es posible predecir que tendrían una probabilidad de por lo menos el 50 por ciento de estar de acuerdo (o totalmente de acuerdo) con un ítem en particular (ver el ítem de ejemplo en la Figura C.1). Es posible determinar para cada ítem los umbrales Thurstone, los puntos en los cuales un puntaje mínimo de ítem se vuelve más probable que cualquier puntaje menor y el cual determina los límites entre las categorías de ítems en el mapa.

Esta información también se puede resumir al nivel de la escala calculando los umbrales promedio entre todos los ítems escalados correspondientes. Esto se realizó normalmente en las escalas tipo Likert de cuatro puntos para el segundo umbral, lo que nos permite predecir qué tan probable sería para un estudiante con un cierto puntaje de escala tener (en promedio entre ítems) respuestas en las dos categorías inferiores o superiores. El uso de este método en el caso de ítems que miden el nivel de acuerdo hizo posible distinguir entre puntajes de escala con los cuales los respondientes tenían más probabilidad de estar de acuerdo o en desacuerdo con el ítem promedio utilizado para el escalamiento.

En algunas de las tablas de informe con puntajes promedio de la escala, las medias son ilustradas como recuadros que indican sus valores medios más o menos el error de muestreo. Los recuadros se encuentran en representaciones gráficas (p.ej., la Tabla 3.3 en el cuerpo principal del texto) que tienen dos colores subyacentes. Los puntajes promedios nacionales, ubicados en el área sombreada más oscura, indican que en promedio entre los ítems los estudiantes hubieran tenido respuestas en las categorías más bajas de los ítems correspondientes (p.ej., “en desacuerdo, o totalmente en desacuerdo”). Los puntajes promedio nacionales encontrados en el área sombreada más clara indican que los ítems de respuesta promedio de los estudiantes hubieran estado en las categorías superiores de respuesta de ítem (p.ej., “de acuerdo, o totalmente de acuerdo”). La elección de los umbrales entre las categorías dependía de las distribuciones de las respuestas. Por ejemplo, si más del 80 por ciento de los estudiantes había respondido con acuerdo, esto significaba que se establecía un umbral entre “totalmente de acuerdo” y las demás categorías.

Figura C.1: Ejemplo de mapa de ítems del cuestionario



Ejemplo de cómo interpretar el mapa de ítems

#1:	Un estudiante con un puntaje de 30 tiene más del 50 % de probabilidad de estar totalmente en desacuerdo con los tres ítems
#2:	Un estudiante con un puntaje de 40 tiene más de un 50 % de probabilidad de no estar totalmente en desacuerdo con los ítems 1 y 2 pero de estar totalmente de acuerdo con el ítem 3
#3:	Un estudiante con un puntaje de 50 tiene una probabilidad de más del 50 % de estar de acuerdo con el ítem 1 y estar en desacuerdo con los ítems 2 y 3
#4:	Un estudiante con un puntaje de 60 tiene más del 50 % de probabilidad de estar totalmente de acuerdo con el ítem 1 y de al menos estar de acuerdo con los ítems 2 y 3
#5:	Un estudiante con un puntaje de 70 tiene más del 50 % de probabilidad de estar totalmente de acuerdo con los ítems 1, 2 y 3

Figura 3.1: Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes de las prácticas gubernamentales autoritarias

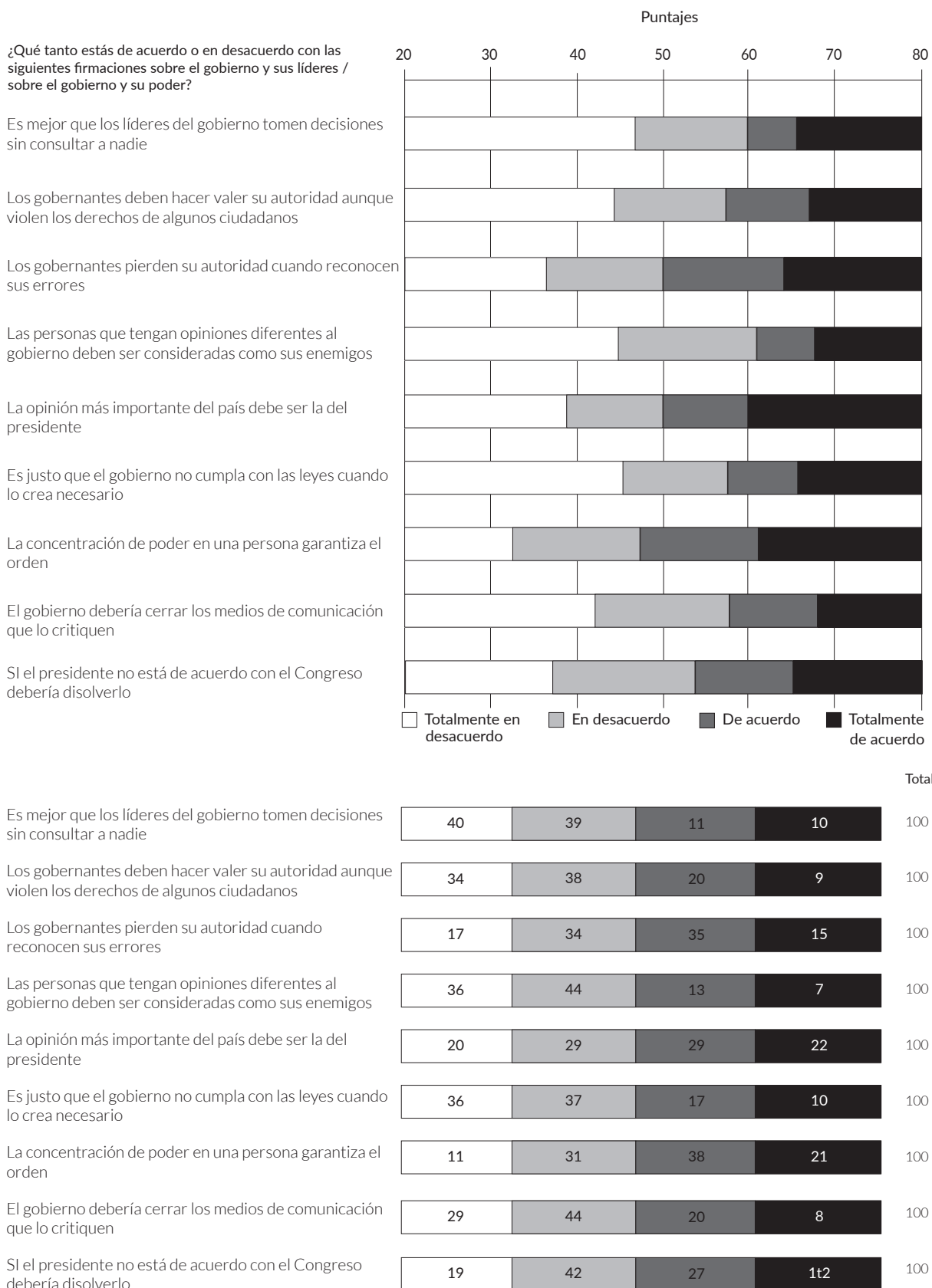


Figura 3.2: Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes de las prácticas gubernamentales corruptas

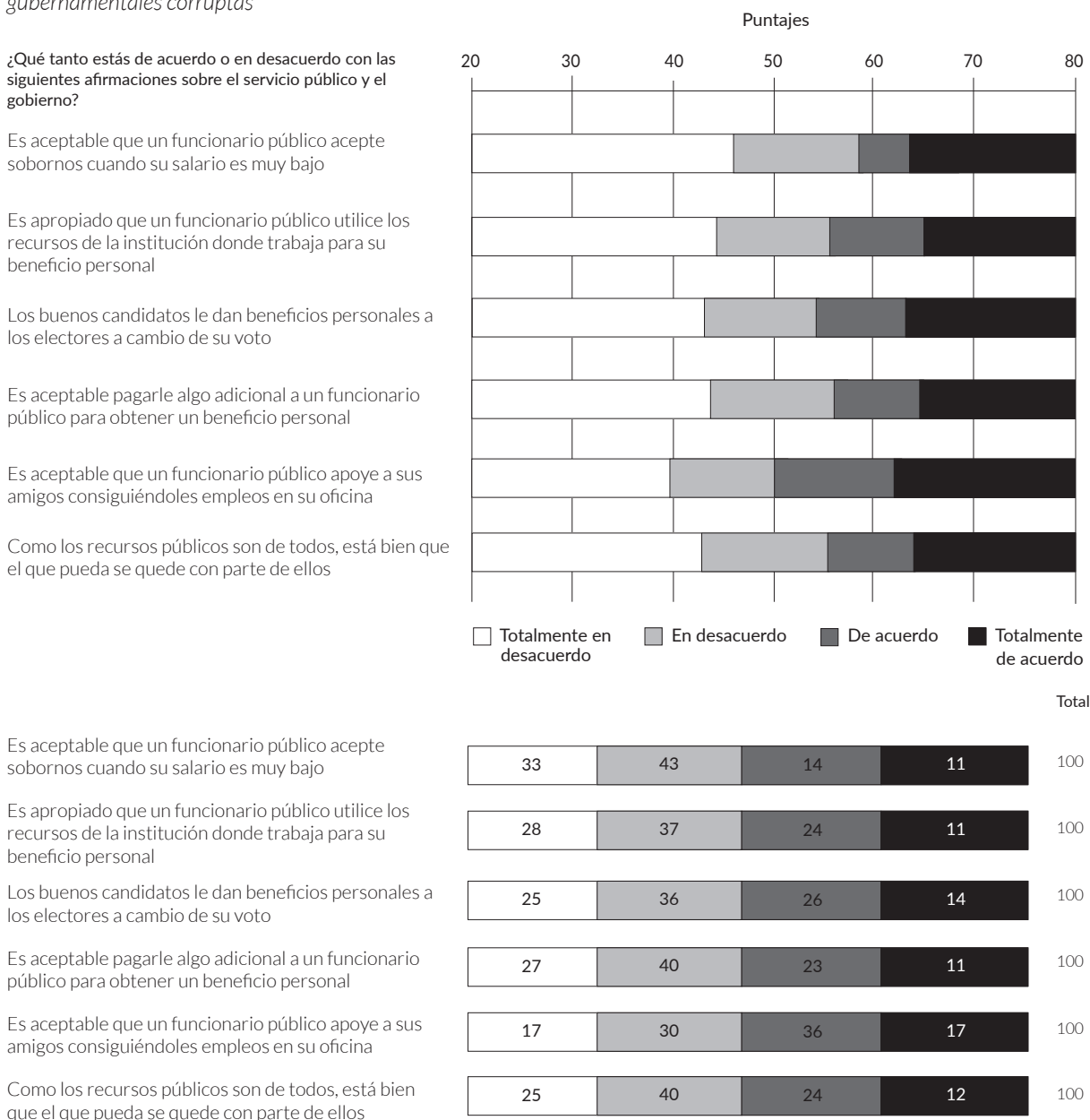


Figura 4.1: Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes del uso de la violencia

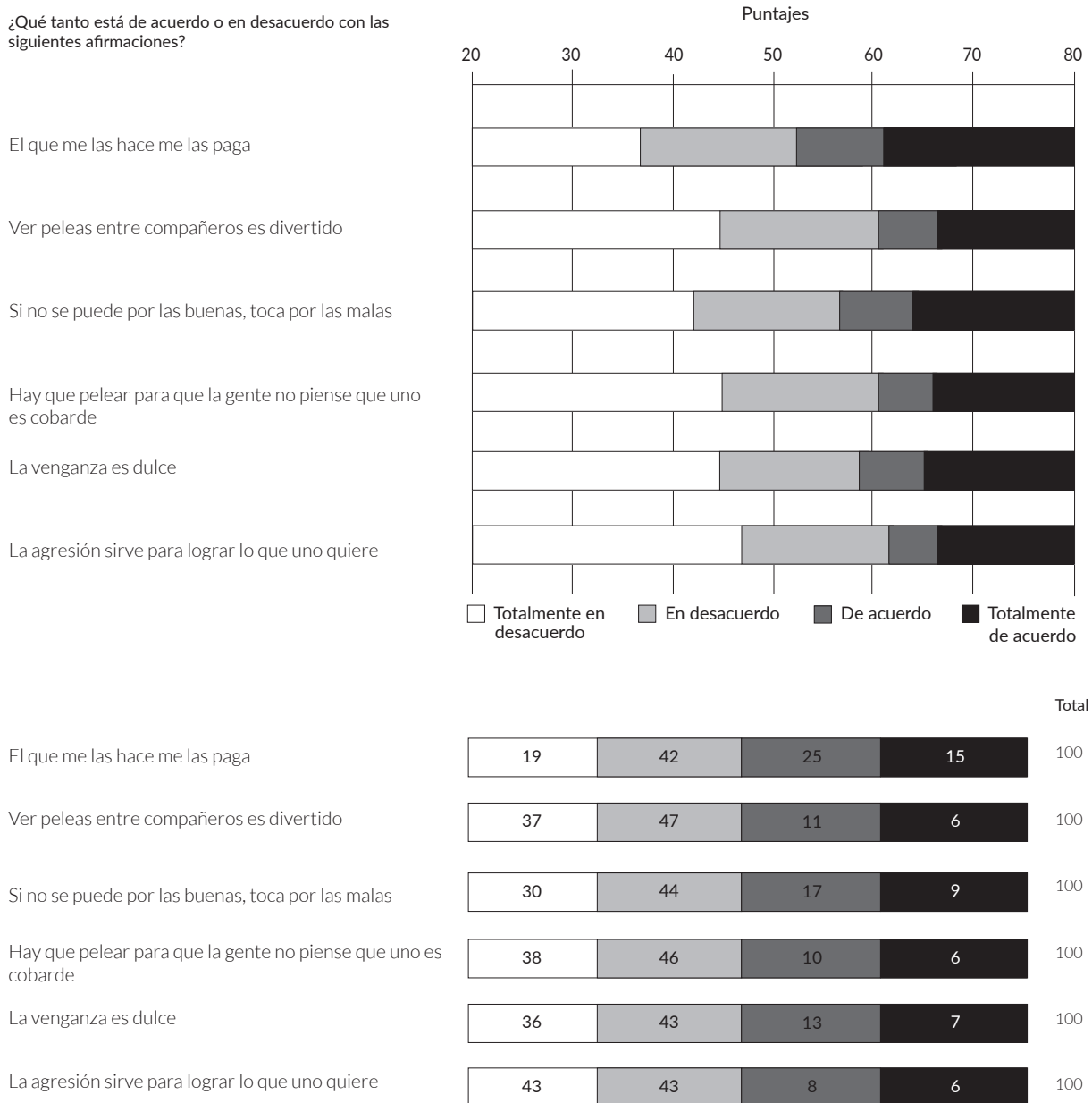


Figura 4.2: Mapa de ítems para la escala que refleja la aprobación de los estudiantes a la desobediencia de la ley

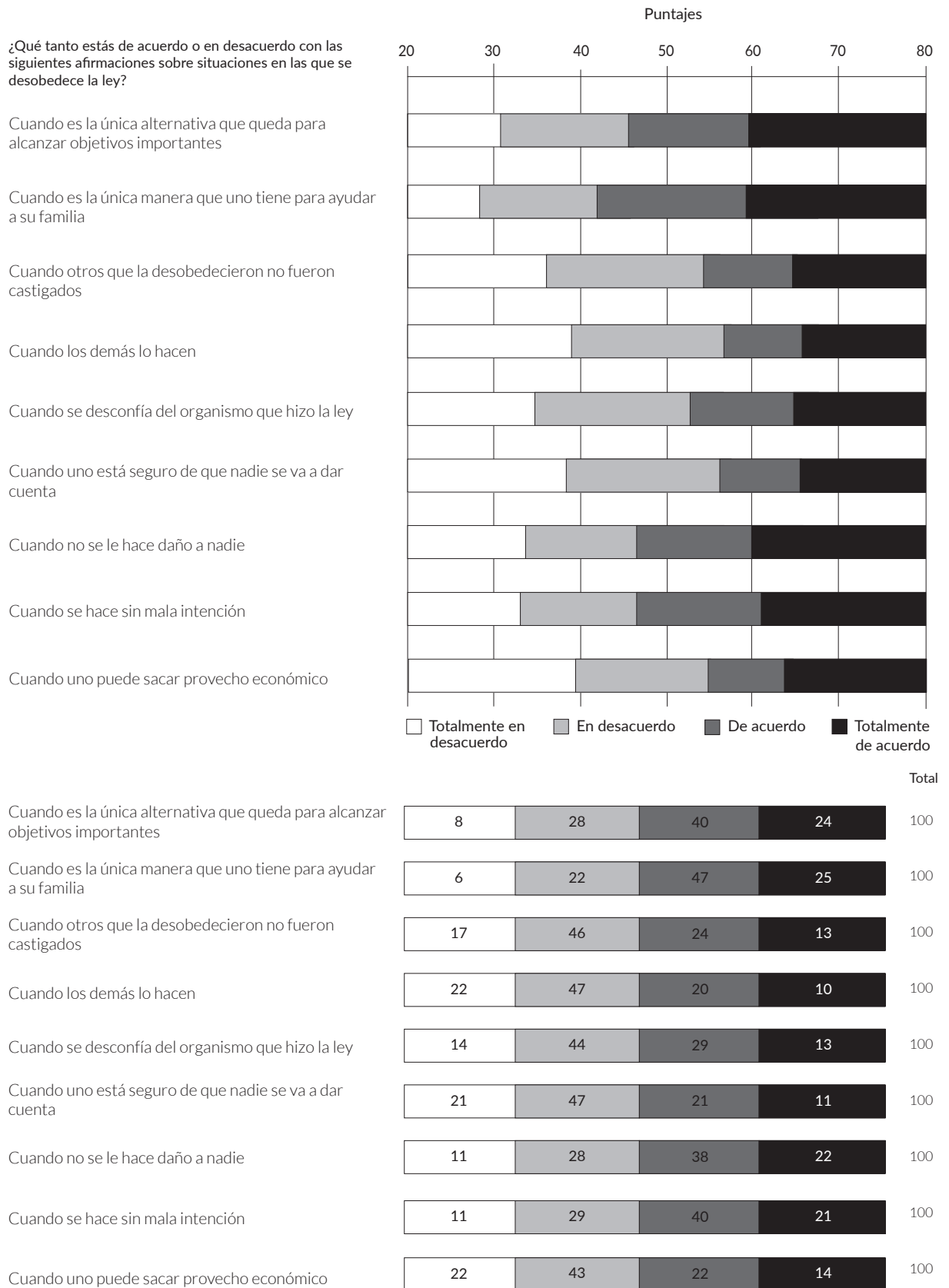
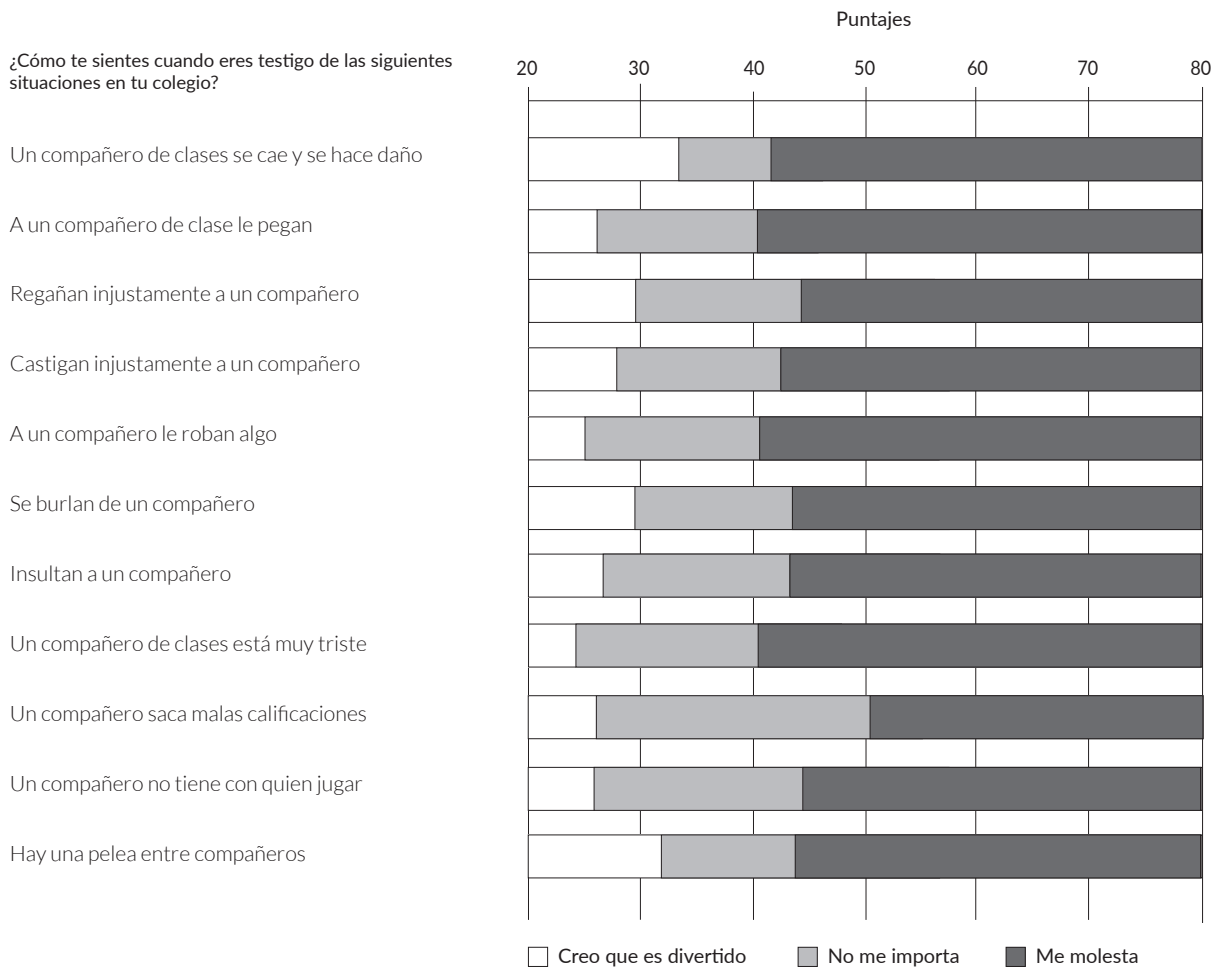
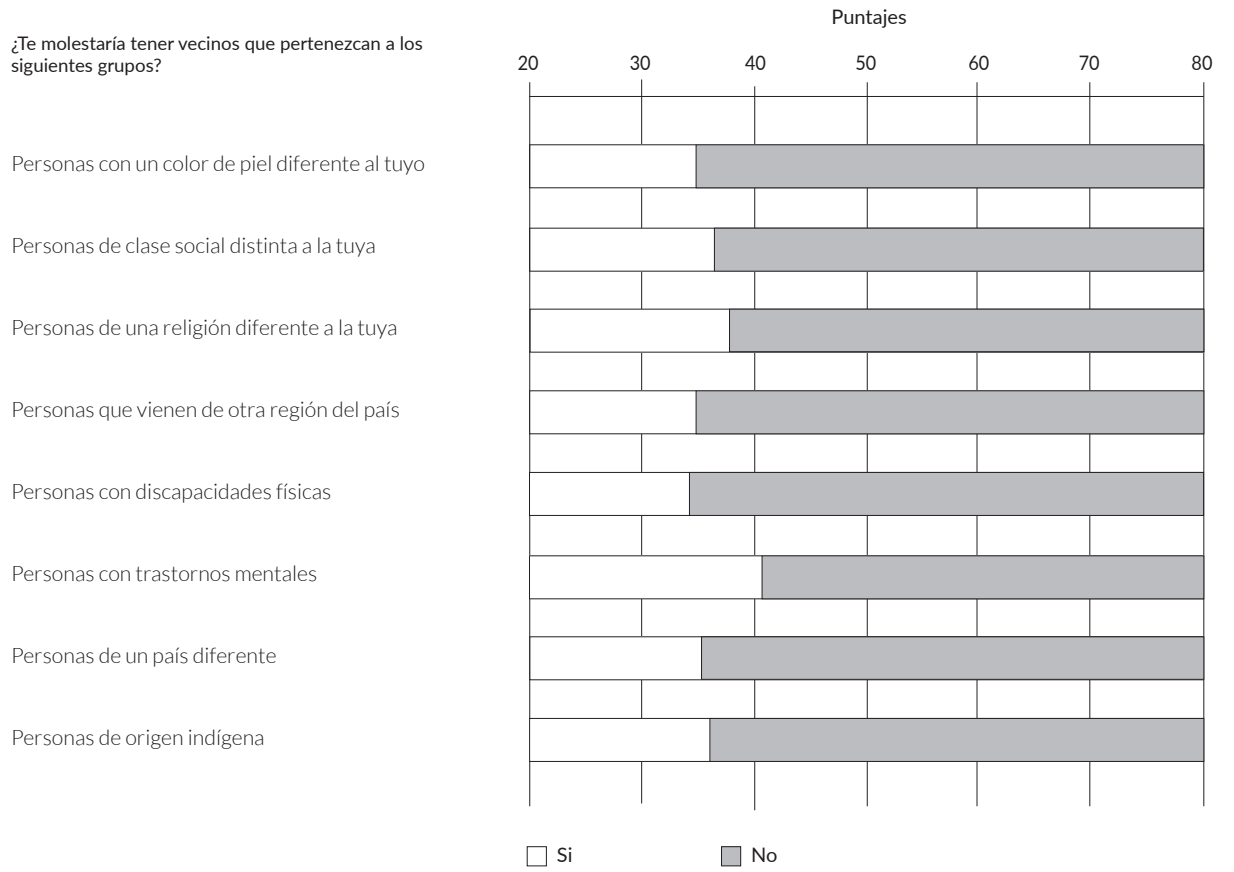


Figura 4.3: Mapa de ítems para la escala que refleja el sentido de empatía con los compañeros de clase



Item	Creo que es divertido	No me importa	Me molesta	Total
Un compañero de clases se cae y se hace daño	8	17	75	100
A un compañero de clase le pegan	3	19	78	100
Regañan injustamente a un compañero	5	26	69	100
Castigan injustamente a un compañero	4	23	73	100
A un compañero le roban algo	3	20	77	100
Se burlan de un compañero	5	24	71	100
Insultan a un compañero	4	25	71	100
Un compañero de clases está muy triste	3	20	78	100
Un compañero saca malas calificaciones	4	42	54	100

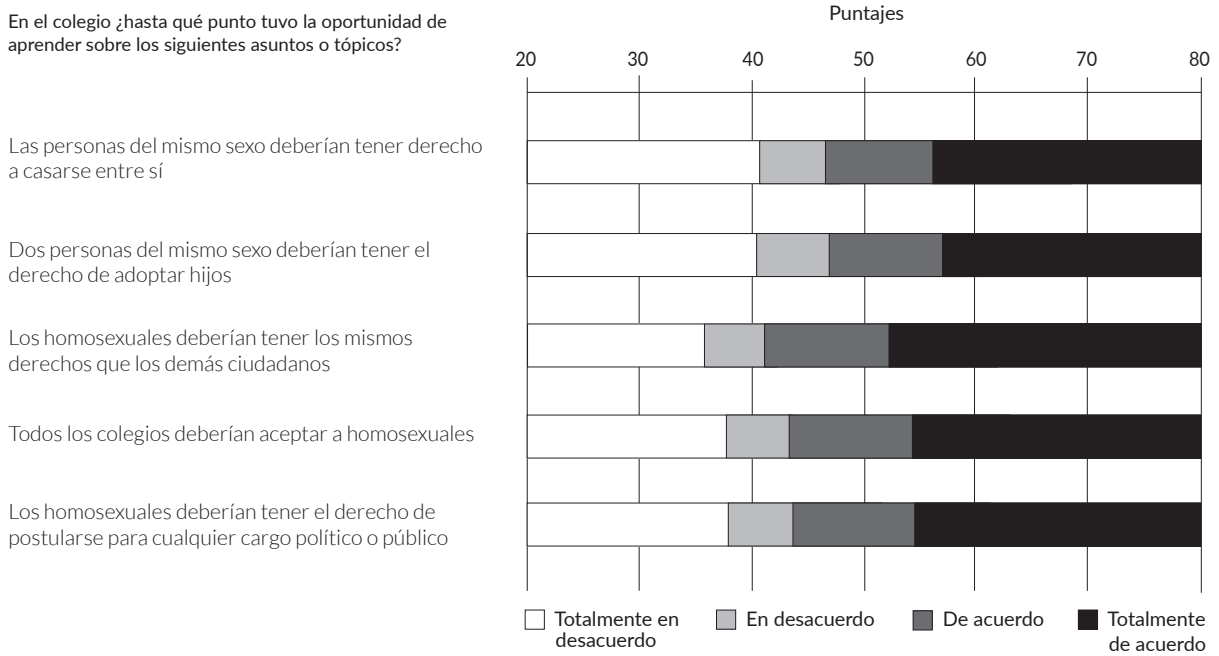
Figura 5.1: Mapa de ítems para la escala que refleja la aceptación de los estudiantes hacia las minorías sociales como vecinos



	Total		
Personas con un color de piel diferente al tuyo	12	88	100
Personas de clase social distinta a la tuya	13	87	100
Personas de una religión diferente a la tuya	15	86	100
Personas que vienen de otra región del país	12	88	100
Personas con discapacidades físicas	12	88	100
Personas con trastornos mentales	17	83	100
Personas de un país diferente	13	87	100
Personas de origen indígena	13	87	100



Figura 5.2: Mapa de ítems para la escala que refleja la aceptación de los estudiantes hacia la homosexualidad



	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Las personas del mismo sexo deberían tener derecho a casarse entre sí	19	20	31	30	100
Dos personas del mismo sexo deberían tener el derecho de adoptar hijos	19	21	32	28	100
Los homosexuales deberían tener los mismos derechos que los demás ciudadanos	10	12	37	42	100
Todos los colegios deberían aceptar a homosexuales	13	15	37	36	100
Los homosexuales deberían tener el derecho de postularse para cualquier cargo político o público	13	16	36	35	100

## Referencias

- Masters, G. N., & Wright, B. D. (1997). The partial credit model. In W. J. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory* (pp. 100–222). New York: Springer
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (forthcoming). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016: Technical report*. Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., & Friedman, T. (2011). Scaling procedures for ICCS questionnaire items. In W. Schulz, J. Ainley, & J. Fraillon (Eds.), *ICCS 2009 technical report* (pp. 157–259). Amsterdam, the Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Warm, T. A. (198). Weighted likelihood estimation of ability in item response theory. *Psychometrika*, *54*(3), 427–520.

## APÉNDICE D: ORGANIZACIONES Y PERSONAS INVOLUCRADAS EN ICCS 2016

### *Centro Internacional de Estudio*

El centro internacional del estudio está ubicado en el Consejo Australiano para la Investigación en Educación (ACER). ACER tuvo la responsabilidad, a nombre de la IEA, por diseñar e implementar el estudio en estrecha colaboración con el LPS (Laboratorio di Pedagogia Sperimentale en la Universidad de Roma Tre, Roma, Italia).

### **Personal de ACER**

Wolfram Schulz, *director de investigación*  
 Julian Fraillon, *coordinador del desarrollo de la prueba*  
 John Ainley, *investigador del proyecto*  
 Tim Friedman, *investigador del proyecto*  
 Nora Kovarcikova, *investigador del proyecto*  
 Naoko Tabata, *investigador del proyecto*  
 Judy Nixon, *desarrollo de la prueba*  
 Trisha Reimers, *desarrollo de la prueba*  
 Eveline Gebhardt, *coordinadora de análisis de datos*  
 Louise Ockwell, *analista de datos*  
 Jorge Fallas, *analista de datos*  
 Leigh Patterson, *analista de datos*  
 Dulce Lay, *analista de datos*  
 Renee Kwong, *analista de datos*

### **Personal de LPS**

Bruno Losito, *director de investigación asociado*  
 Gabriella Agrusti, *investigador del proyecto*  
 Valeria Damiani, *investigador del proyecto*  
 Elisa Caponera, *investigador del proyecto*  
 Paola Mirti, *investigador del proyecto*  
 Francesco Agrusti, *investigador del proyecto*  
 Alessandro Sanzo, *investigador del proyecto*

### **Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)**

IEA ofrece apoyo general y supervisión para ICCS. La IEA en Hamburgo, Alemania, como centro coordinador internacional para ICCS es responsable por la coordinación general de todas las actividades, las relaciones con los países participantes y el procesamiento de datos. La IEA en Amsterdam, Países Bajos, es responsable por la verificación de la traducción y monitorización de la recolección de datos.

### **Personal en IEA Hamburgo**

Ralph Carstens, *project director*  
 Marta Kostek, *project coordinator*  
 Juliane Kobelt, *project coordinator*  
 Falk Brese, *international data manager*  
 Hannah Köhler, *international data manager*  
 Christine Busch, *deputy international data manager*  
 Sabine Weber, *researcher (sampling)*  
 Sabine Tieck, *researcher (sampling)*  
 Diego Cortes, *researcher (sampling)*  
 Olaf Zuehlke, *analista de investigación (sampling)*  
 Duygu Savasci, *analista de investigación (sampling)*

Dirk Oehler, *analista de investigación*  
 Tim Daniel, *analista de investigación*  
 Michael Jung, *analista de investigación*  
 Alena Becker, *analista de investigación*  
 Parisa Aghakasiri, *analista de investigación*  
 Kamil Kowolik, *analista de investigación*  
 Svetoslav Velkov, *analista de investigación*  
 Ekaterina Mikheeva, *analista de investigación*  
 Clara Beyer, *analista de investigación*  
 Oriana Mora, *analista de investigación*  
 Maïke Junod, *programmer*  
 Limiao Duan, *programador*  
 Deepti Kalamadi, *programador*  
 Bettina Wietzorek, *coordinadora de reuniones y seminarios*  
 Heiko Sibberns, *director*

#### **Personal en IEA Amsterdam**

Dirk Hastedt, *director ejecutivo*  
 Paulína Koršňáková, *directora de la IEA Amsterdam (hasta enero de 2017)*  
 Andrea Netten, *directora de la IEA Amsterdam (desde febrero de 2017)*  
 Gabriela Noveanu, *investigadora sénior*  
 Gillian Wilson, *funcionaria de publicaciones*  
 Roel Burgers, *gerente financiero*  
 Isabelle Gemin, *funcionaria de difusión pública*  
 Mirjam Govaerts, *funcionaria de divulgación pública*  
 Sive Finlay, *funcionaria de comunicaciones*

#### **Comité asesor del proyecto (PAC)**

El PAC de ICCS 2016 ha asesorado al centro internacional de estudio y a sus instituciones asociadas durante reuniones regulares desde el inicio del proyecto.

#### **Miembros del PAC**

Erik Amnå, *Universidad Örebro, Suecia*  
 Cristián Cox, *Universidad Diego Portales, Chile*  
 Barbara Malak-Minkiewicz, *Países Bajos*  
 Judith Torney-Purta, *University of Maryland, Estados Unidos*  
 Wiel Veugelers, *Universidad de Estudios Humanísticos, Países Bajos*

#### **Otros asesores del proyecto**

##### **Árbitro de muestreo de ICCS**

Marc Joncas de *Statistics Canada* en Ottawa fue el árbitro de muestreo para el estudio. Ofreció consejos invaluable sobre todos los aspectos relacionados con el muestreo del estudio.

##### **Expertos**

Christian Monseur (Universidad de Lieja, Bélgica) realizó una revisión de la metodología de escalamiento de la prueba y los cuestionarios.

César Guadalupe (Universidad del Pacífico, Perú) fue invitado por el centro internacional de estudio para revisar el borrador del informe latinoamericano.

**Coordinadores de centros nacionales latinoamericanos de investigación (NRC) ICCS 2016**

Los coordinadores de los centros nacionales de investigación (NRC) tuvieron un papel crucial en el desarrollo del estudio. Ofrecieron asesoría orientada a la política y los contenidos en el desarrollo de los instrumentos y fueron responsables por la implementación de ICCS 2016 en los países participantes.

**Chile**

Elisa Salinas Valdivieso  
*Agencia de Calidad en la Educación*

**Colombia**

Ximena Dueñas Herrera  
Andrés Gutiérrez  
*Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)*

**República Dominicana**


Massiel Cohen  
Ansell Scheker  
*Ministerio de Educación*

**México**

María Antonieta-Díaz Gutiérrez  
*Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, México)*

**Perú**

Humberto Pérez León  
*Oficina de Medición de la Calidad de la Educación*



Este informe presenta los hallazgos de los cinco países latinoamericanos que participaron en el segundo ciclo del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016) de la IEA. ICCS 2016 investigó las formas en que diversos países están preparando a sus jóvenes para asumir sus roles como ciudadanos durante la segunda década del siglo XXI. El estudio también respondió a los nuevos desafíos en la educación cívica y ciudadana, y sus hallazgos permiten comparaciones robustas de las actitudes y percepciones de los estudiantes de secundaria a una amplia gama de aspectos relacionados con la educación cívica y la ciudadanía.

Los resultados presentados en este informe provienen principalmente de los datos recopilados a través del cuestionario regional de estudiantes de América Latina. Los hallazgos proporcionan información sobre las percepciones de los estudiantes de secundaria respecto de prácticas gubernamentales (por ejemplo, corrupción y gobierno autoritario), sus actitudes hacia la convivencia pacífica (por ejemplo, uso de la violencia, desobediencia de la ley, empatía) y sus percepciones sobre la diversidad en la sociedad (por ejemplo, tolerancia y discriminación contra minorías y homosexuales). Cuatro de los cinco países latinoamericanos participantes también participaron en el ciclo anterior de este estudio (ICCS 2009), lo que permitió explorar los cambios en las percepciones y actitudes cívicas de los jóvenes entre 2009 y 2016.

Los datos de la parte internacional del estudio (prueba y cuestionario) se utilizaron para revisar hasta qué punto las percepciones específicas de cada región se relacionan con otros factores, como el nivel de conocimiento cívico de los estudiantes y los contextos socioeconómicos y educativos de los estudiantes.



**IEA**